

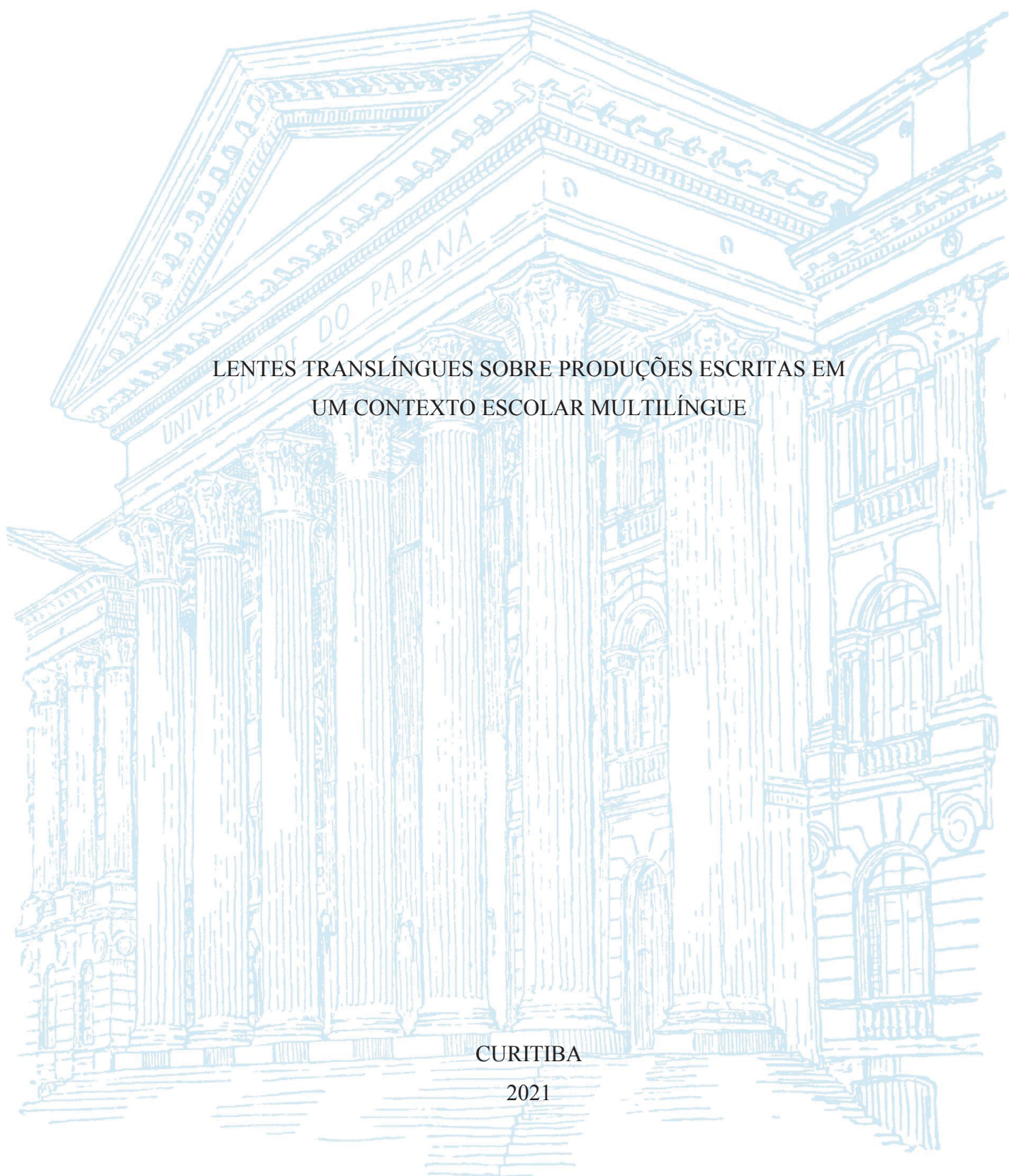
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LIANE VON MÜHLEN

LENTES TRANSLÍNGUES SOBRE PRODUÇÕES ESCRITAS EM  
UM CONTEXTO ESCOLAR MULTILÍNGUE

CURITIBA

2021



LIANE VON MÜHLEN

LENTES TRANSLÍNGUES SOBRE PRODUÇÕES ESCRITAS EM  
UM CONTEXTO ESCOLAR MULTILÍNGUE

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo

CURITIBA

2021

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –  
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

von Mühlen, Liane

Lentes translíngues sobre produções escritas em um contexto escolar  
multilíngue. / Liane von Mühlen. – Curitiba, 2021.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da  
Universidade Federal do Paraná.

Orientador : Prof. Dr. Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo

1. Educação bilíngue – Paraná. 2. Educação multilíngue. 3. Escrita - Educação  
básica. I. Figueiredo, Eduardo Henrique Diniz de, 1980-. II. Título.

CDD – 404.2



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -  
40001016016P7

**ATA Nº1055**

**ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO  
GRAU DE MESTRE EM LETRAS**

No dia trinta de março de dois mil e vinte e um às 14:30 horas, na sala Online, Online, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de dissertação da mestranda **LIANE VON MÜHLEN**, intitulada: **Lentes translingues sobre produções escritas em um contexto escolar multilingue**, sob orientação do Prof. Dr. EDUARDO HENRIQUE DINIZ DE FIGUEIREDO. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: EDUARDO HENRIQUE DINIZ DE FIGUEIREDO (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), DENISE AKEMI HIBARINO (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), FRANCISCO CARLOS FOGAÇA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de mestre está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, EDUARDO HENRIQUE DINIZ DE FIGUEIREDO, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

CURITIBA, 30 de Março de 2021.

Assinatura Eletrônica

30/03/2021 17:28:28.0

EDUARDO HENRIQUE DINIZ DE FIGUEIREDO

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

30/03/2021 16:39:56.0

DENISE AKEMI HIBARINO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

30/03/2021 17:30:00.0

FRANCISCO CARLOS FOGAÇA

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Rua General Carneiro, 460, 10º andar - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80060-150 - Tel: (41) 3360-5102 - E-mail: ppglet@gmail.com

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 86213

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp>  
e insira o código 86213



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -  
40001016016P7

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **LIANE VON MÜHLEN** intitulada: **Lentes translingues sobre produções escritas em um contexto escolar multilingue**, sob orientação do Prof. Dr. EDUARDO HENRIQUE DINIZ DE FIGUEIREDO, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 30 de Março de 2021.

Assinatura Eletrônica

30/03/2021 17:28:28.0

EDUARDO HENRIQUE DINIZ DE FIGUEIREDO

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

30/03/2021 16:39:56.0

DENISE AKEMI HIBARINO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

30/03/2021 17:30:00.0

FRANCISCO CARLOS FOGAÇA

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

---

Rua General Carneiro, 460, 10º andar - CURITIBA - Paraná - Brasil  
CEP 80060-150 - Tel: (41) 3360-5102 - E-mail: ppglet@gmail.com

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 86213

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp>  
e insira o código 86213

Ao Senhor Deus toda honra, louvor e glória.



## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela inspiração, condições e privilégio de realizar este projeto.

Ao meu pai, Oscar (*in memoriam*), pelo incentivo nos estudos.

Ao Alexandre, pela paciência e apoio, especialmente neste ano de Covid-19.

Ao Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo, pelo acolhimento, constante diálogo, orientação assertiva, enfim, pela parceria do início ao fim deste projeto.

Aos professores da UFPR, Denise Hibarino, Francisco Fogaça e Juliana Martinez, pelas leituras atentas e contribuições para este trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-graduação de Letras da UFPR, pelo compartilhamento de saberes.

Aos diretores, coordenadoras, professores e alunos da instituição na qual a pesquisa aconteceu, pelo apoio, incentivo e oportunidades.

À Denise, Tatiane, Patrícia Helena e Edilene, pelo incentivo à pesquisa.

À Bianca e Patrícia Steinmetz, pela parceria e compreensão.

Aos demais familiares e amigos, pela compreensão da ausência em tantos momentos, pelas conversas repletas de sabedoria e tranquilidade, e pelo apoio em momentos difíceis.

Aos colegas de Mestrado e Doutorado da PRPPGR/UFPR, e aos colegas dos grupos de pesquisa Identidade e Leitura e GEMPLE, pelos debates e compartilhamentos.

Aos colaboradores da UFPR pelo auxílio e encaminhamentos.

“As lentes translíngues têm o potencial  
de transformar estruturas e práticas na  
educação bilíngue, com implicações  
para mudar a sociedade.”

Ofélia García e Li Wei



## RESUMO

No cenário em expansão da educação bi/multilíngue no Brasil, cada vez mais se fazem necessárias pesquisas neste campo de estudos, atentando para os diversos contextos e componentes nos quais o bi/multilinguismo está presente. Os conceitos de translinguagem/práticas translíngues trazem as perspectivas de Canagarajah (2011a; 2011b; 2013; 2015; 2020), e García e Wei (2014; 2016). Diante da escassez de estudos que lidem com a translinguagem no âmbito da escrita na educação básica, em contexto de Brasil, o presente trabalho tem como objetivo verificar em que medida e de que formas o fenômeno linguístico de translinguagem ocorre nas produções de texto nas Línguas Inglesa, Alemã e Portuguesa de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental em uma escola privada de ensino regular, em Curitiba. A fim de alcançar tal objetivo, foi realizada uma pesquisa qualitativa-interpretativista de cunho etnográfico. Primeiramente, foi escolhida a turma que participaria da pesquisa. A partir disso, os alunos interessados em participar da pesquisa manifestaram a intenção ao entregarem a documentação devidamente assinada. Assim também foi feito com os três professores convidados a participarem da pesquisa. Estes professores, por sua vez, definiram, de forma conjunta os tipos de textos a serem produzidos pelos alunos. Ao longo do ano, os estudantes participantes produziram textos de três gêneros em cada uma das três disciplinas envolvidas. Textos estes que foram corrigidos pelos professores e devolvidos para os alunos. Tanto os docentes quanto os discentes envolvidos na pesquisa participaram de entrevistas semiestruturadas. Os dados foram categorizados e analisados qualitativamente e interpretados de acordo com o contexto e os participantes da pesquisa. Finalmente, os dados possibilitaram um olhar sobre os diferentes recursos empregados nas práticas de escrita, bem como a importância das atitudes dos professores, e a necessidade de diálogo com os discentes no que se refere às práticas translíngues.

**Palavras-chave:** Educação Básica; educação bi/multilíngue; translinguagem/práticas translíngues; produções escritas; escolar regular.

## **ABSTRACT**

In the expanding scenario of bi/multilingual education in Brazil, research in this field of studies is increasingly necessary, paying attention to the various contexts and components in which bi/multilingualism is present. The concepts of translanguaging/translingual practices bring the perspectives of Canagarajah (2011a; 2011b; 2013; 2015; 2020), and García and Wei (2014; 2016). Given the scarcity of studies dealing with translanguaging in the context of writing in basic education in Brazil, the present paper aims to verify to what extent and in what ways the linguistic phenomenon of translanguaging occurs in the text production in English, German and Portuguese lessons of 8th grade students in a private regular education school in Curitiba. In order to achieve this goal, a qualitative-interpretative research of ethnographic nature was conducted. Firstly, the class that would participate in the research was chosen. After that, the students interested in participating in the research expressed their intention by delivering the documentation duly signed. This was also done with the three teachers invited to participate in the research. These teachers, in turn, jointly defined the types of texts to be produced by the students. Throughout the year, the participating students produced texts of three genres in each of the three disciplines involved. These texts were corrected by the teachers and returned to the students. Both teachers and students involved in the research participated in semi-structured interviews. The data were categorised and analysed qualitatively and interpreted according to the context and the research participants. Finally, the data enabled a look at the different resources employed in writing practices, as well as the importance of teachers' attitudes, and the need for dialogue with students regarding translanguaging practices.

**Keywords:** Basic Education; bi/multilingual education; translanguaging/translingual practices; written productions; regular school.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – DIFERENÇAS ENTRE VISÕES DE BILINGUISMO TRADICIONAL, INTERDEPENDÊNCIA LINGUÍSTICA E BILINGUISMO DINÂMICO.....	32
FIGURA 2 – MODELO SIMPLIFICADO DE INSTRUÇÃO NO PROCESSO DE ESCRITA .....	47
FIGURA 3 – PRODUZINDO UM TEXTO.....	49

## **LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1 – RESUMO DAS INFORMAÇÕES SOBRE OS DOCENTES.....	73
QUADRO 2 – RESUMO DAS INFORMAÇÕES SOBRE OS DISCENTES.....	74
QUADRO 3 – GÊNEROS, ETAPAS E QUANTIDADE DE TEXTOS PRODUZIDOS.....	75

## **LISTA DE TABELAS**

TABELA 1 - MÉTODO DE ANÁLISE DE DADOS.....	77
TABELA 2 – OS TERMOS E SEUS USOS.....	89
TABELA 3 – OS RECURSOS MULTIMODAIS E SEUS USOS.....	93
TABELA 4 - SÍMBOLOS DE REESCRITA DE TEXTO – INGLÊS.....	106

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>O VIVER NAS FRONTEIRAS.....</b>	<b>15</b>
1.1	OS LIMITES NO ASPECTO DA ESCRITA NA TRANSLINGUAGEM .....	17
1.2	OBJETIVOS E PERGUNTAS DA PESQUISA.....	18
1.3	A TRANSLINGUAGEM E A LINGUÍSTICA APLICADA .....	19
1.4	A PESQUISA E SUA ORGANIZAÇÃO .....	20
<b>2</b>	<b>LÍNGUA, TRANSLINGUAGEM E ESCRITA EM LÍNGUA ADICIONAL: DIÁLOGOS POSSÍVEIS .....</b>	<b>22</b>
2.1	CONCEITOS DE LÍNGUA .....	22
2.2	TRANSLINGUAGEM.....	26
2.3	PESQUISAS NA ÁREA DA LINGUÍSTICA APLICADA/TRANSLINGUAGEM ....	33
2.4	A ESCRITA ENQUANTO PROCESSO, SEU PAPEL SOCIAL E A ESCRITA EM LÍNGUA ADICIONAL: RELAÇÕES INTRÍNSECAS .....	41
2.5	A ESCRITA EM LÍNGUA ADICIONAL E A TRANSLINGUAGEM .....	57
2.6	CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO .....	68
<b>3</b>	<b>UMA PESQUISA QUALITATIVA-INTERPRETATIVISTA EM UM CONTEXTO DE APRENDIZAGEM MULTILÍNGUE.....</b>	<b>70</b>
3.1	CENÁRIO/CONTEXTO .....	71
3.2	PARTICIPANTES .....	72
3.2.1	PROFESSORES.....	73
3.2.2	ALUNOS.....	74
3.3	INSTRUMENTOS .....	74
3.4	MÉTODO .....	75
3.5	CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO .....	76
<b>4</b>	<b>ENTENDENDO PRÁTICAS E CONSTRUINDO SENTIDOS NAS FRONTEIRAS.....</b>	<b>77</b>
4.1	AS INSTÂNCIAS DA PRÁTICA TRANSLINGUE .....	77
4.1.1	Translinguagem como identificação.....	78
4.1.2	Translinguagem como estratégia .....	85
4.1.3	Translinguagem como multimodalidade .....	90
4.2	AS ATITUDES DOS DOCENTES.....	95
4.2.1	Os pontos convergentes .....	100
4.2.2	Os pontos divergentes.....	104

4.3	AS ATITUDES DOS DISCENTES .....	115
5	TRANSFORMAÇÕES NAS FRONTEIRAS.....	124
	REFERÊNCIAS .....	129
	ANEXO 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - PROFESSORES.....	136
	ANEXO 2 - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - ALUNOS.....	137



## 1 O VIVER NAS FRONTEIRAS

### TO LIVE IN THE BORDERLANDS

To live in the borderlands means you / are  
neither *hispana india negra espanola* / *ni*  
*gabacha*, *eres mestiza, mulata*, half-breed /  
caught in the crossfire between camps / while  
carrying all five races on your back / not  
knowing which side to turn to, run from; /  
(ANZALDUA, 1999, p. 216)

Ao me deparar com a poesia de Gloria Anzaldua (1999) imediatamente fiz uma viagem no tempo e voltei para a minha infância. A descrição de “viver nas fronteiras” rememorou em mim episódios de vida que ajudam a explicar a empreitada nesse trabalho.

Para compreender o que me levou a pesquisar a temática da translinguagem nesta dissertação, é preciso voltar no tempo e tomar ciência de episódios que compõem a jornada que me traz até aqui. Assim, passo a relatar eventos ocorridos em três dimensões da minha vida até chegar a esse momento. A primeira dimensão é a pessoal, especialmente os anos iniciais da vida escolar; a segunda é a dimensão profissional, enquanto professora de Língua Inglesa<sup>1</sup>; e, por fim, a dimensão acadêmica, relacionada especificamente à Pós-graduação.

O aspecto pessoal é delimitado por um recorte que envolve os primeiros anos da minha vida escolar. Tendo nascido e vivido em uma comunidade alemã, no interior do Rio Grande do Sul, a língua que eu conhecia e falava até então, era a Língua Alemã<sup>2</sup>. Isso até os seis anos de idade, quando fui levada à escola pela primeira vez. Escola essa que ficava na sede urbana do município e que atendia a comunidade ao seu redor. O trabalho ali desenvolvido era na concepção monolíngue, pois naquela época as questões de bilinguismo/multilinguismo ainda não eram tão difundidas.

Ao chegar lá, logo percebi que eu não conseguia me comunicar com a professora, tampouco com os colegas de turma. Eles falavam de forma estranha, diferente do que eu conhecia. Eu não os compreendia, e eles também não me compreendiam. Eu não havia sido preparada para aquilo e foi um choque descobrir que havia outras formas de se comunicar, em termos de oralidade, além da forma com a qual eu estava familiarizada. Mais tarde, soube que

<sup>1</sup> Doravante passo a usar LI ao me referir à Língua Inglesa.

<sup>2</sup> Língua Alemã será mencionada como LA de agora em diante.

o que eu teria que aprender em primeiro lugar era chamado de Português Brasileiro<sup>3</sup> (o conceito de língua será detalhado posteriormente). Teria que aprendê-lo para poder conviver, aprender os conteúdos e ser aprovada, para assim seguir meus estudos. Língua era, então, comunicação, sobrevivência.

E assim foi. Até em casa a família se viu forçada a fazer mudanças nas conversas cotidianas, para incluir a Língua Portuguesa (Brasileira)<sup>4</sup>, visando auxiliar às crianças em fase escolar. Na verdade, de certa forma, a família toda estava sendo “escolarizada” na língua oficial do país, haja vista o fato que meus pais haviam sido alfabetizados na LA e haviam estudado poucos anos, resultando em pouco tempo de escolarização.

Todo esse processo de adaptação deixou sequelas. Uma das mais perceptíveis foi o afastamento da LA por parte das crianças e adolescentes em fase escolar, a ponto de, em alguns anos, haver a recusa de sequer falarmos a língua, ficando restrito à comunicação com os avós e os idosos da comunidade, que não falavam português. Isso afetou enormemente a comunidade, pois no tempo de uma geração, a LA foi sendo suprimida, em detrimento da imposição da Língua Portuguesa. Frequentemente, falantes da LA passaram a ser alvo de piadas e excluídos por conta da língua, algo que hoje, penso eu, seria entendido como preconceito racial e linguístico.

A prática escolar do “somente o português é permitido” fez com que eu, assim como minhas irmãs, tentasse me adequar, contudo sem compreender porque não podíamos nos comunicar da forma como conhecíamos até então. A “mistura de línguas”, como se dizia à época, não era admitida, sendo severamente reprimido, mesmo punido, exigindo-nos, em pouco tempo, o domínio impecável da língua nacional, o PB. Essa é, até onde consigo atinar, a primeira ligação que estabeleci com a temática pesquisada.

Desde aqueles primeiros anos na escola, eu nutria o desejo de me tornar professora. Na adolescência, tive os primeiros contatos com o inglês na escola, e decidi que seria professora dessa língua. Assim, mais tarde, busquei formação para tanto. Na longa jornada em busca da realização desse sonho, também estudei espanhol e francês, mas nada me demovia do desejo de trabalhar com inglês.

Nos anos de docência com LI, atuei em centros de idiomas e escolas privadas de ensino regular. Na instituição onde realizei a presente pesquisa atuei por dezesseis anos, nos segmentos do Ensino Fundamental I e II, e no Ensino Médio. Embora na maioria das instituições de ensino as políticas linguísticas de LI sejam de “*English only*”, não há como

---

<sup>3</sup> Português Brasileiro será denominado de PB de ora em diante.

<sup>4</sup> Língua Portuguesa será mencionada como LP a partir deste ponto.

negar a influência e a importância do repertório linguístico de outras línguas, tais como a LA e a LP.

Das negociações de uso desse repertório, decorrentes da atuação em sala de aula, surgiram inquietações que me fizeram buscar respostas em livros, artigos e cursos, e finalmente me trouxeram até esse ponto. As negociações às quais me refiro são aquelas dialogadas com os discentes, decorrentes das trocas de ideias sobre práticas linguísticas em diferentes contextos e situações. Essas percepções, de que para os estudantes (e professores também) as coisas não são e não precisam ser tão separadas, distintas, me fizeram perceber que havia lacunas a serem preenchidas com relação ao trabalho com línguas e, assim, tive os primeiros contatos com termos como práticas translíngues e translinguagem (CANAGARAJAH, 2013; GARCÍA E WEI, 2014). Os aspectos multilíngues pareciam conviver, de forma natural, quer fossem na forma oral quanto na forma escrita. Assim, surgiram indícios do uso de práticas translíngues por parte dos estudantes, o que me fez debruçar sobre a minha própria prática, e o que me instigou a pesquisar a temática da escrita.

As inquietações e percepções que se apresentavam, enquanto atuava como professora de LI acabaram por me levar de volta à academia. O exercício inicial que me levou a pesquisar essa temática foi o curso de especialização em Educação Bilíngue. Depois, o mestrado em Letras, na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Assim, nas disciplinas que cursei no mestrado tive contato com leituras variadas na área da translinguagem. Leituras essas que dialogam com a minha pesquisa e, dentre as quais cito Pires-Santos (2017), com um estudo de caso sobre a escrita de uma estudante brasiguai, seu repertório linguístico e suas práticas translíngues, no contexto da Tríplice Fronteira, uma vez que a estudante transitava entre Brasil e Paraguai. Também cito Maher (2017), que examina os movimentos dos recursos linguísticos indígenas no Acre, tomando por base o trabalho dos professores indígenas da Comissão Pró-Índígena do Acre, cujo objetivo era o resgate das línguas indígenas para que fossem percebidas e tidas como línguas de prestígio por seus falantes<sup>5</sup>.

Essas e outras leituras iniciais tanto levantaram questionamentos quanto contribuíram para que eu pudesse delinear a temática e definir os rumos da minha pesquisa, como retomarei mais adiante.

## 1.1 OS LIMITES NO ASPECTO DA ESCRITA NA TRANSLINGUAGEM

---

<sup>5</sup> Termos como falante e ouvinte, entre outros, podem ser problemáticos à luz da translinguagem, mas eles ainda são usados por teóricos da área por falta de termos que sejam mais adequados à teoria.

Ao pesquisarmos a temática, é possível constatar que tem havido inúmeras pesquisas envolvendo a translinguagem, como apontam as leituras, por exemplo, de García (2009), Canagarajah (2013), e Wei (2017). A expansão das pesquisas em torno da temática da translinguagem também tem ocorrido no contexto de Brasil, muito em função da difusão do ensino bilíngue, conforme Megale e Liberali (2015; 2018).

Apesar do grande interesse nas pesquisas de translinguagem, parece haver uma lacuna que ainda persiste, que é a de pesquisas sobre o aspecto da escrita, envolvendo a translinguagem, devido, talvez, ao fato dos estudos acerca da translinguagem serem relativamente novos. As pesquisas sobre escrita existentes são, majoritariamente, sobre a escrita translíngue no ensino superior, muito mais difundidos em outros contextos do que no Brasil (por exemplo, CANAGARAJAH, 2013). Há, por assim dizer, uma escassez nos estudos de escrita na translinguagem na educação básica, em escola regular, e é justamente nesse campo que a minha pesquisa busca trazer a sua contribuição.

## 1.2 OBJETIVOS E PERGUNTAS DA PESQUISA

Diante dessa escassez de estudos que lidem com a translinguagem no âmbito da escrita na educação básica, em contexto de Brasil, o presente trabalho traz como principal objetivo verificar em que medida e de que formas o fenômeno linguístico de translinguagem ocorre nas produções de texto nas LI, LA e LP de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental em uma escola privada de ensino regular, em Curitiba. Nesta instituição, LI, LA e LP são componentes curriculares, com variações nas grades nas quais LI e LA estão presentes, sendo que LA está presente desde a Educação Infantil, enquanto LI inicia no Fundamental I.

O público participante da pesquisa envolve 19 estudantes e três professores de línguas, sendo os instrumentos utilizados os textos produzidos pelos alunos, além das entrevistas com os docentes e discentes, gravadas em áudio.

O que me levou a optar por esse viés de pesquisa é que no compartilhamento de práticas pedagógicas com colegas professores, as práticas linguísticas dos estudantes nas línguas, especialmente nas produções escritas, eram foco do debate com frequência. Debates estes que giravam em torno do que seria aceitável, do que deveria ser corrigido, quais deveriam ser as nossas atitudes com relação às produções dos discentes. A menção de “momentos translíngues” despertou meu interesse em compreender essas práticas e o que estaria associado a elas.

Para tanto, elenco abaixo as perguntas de pesquisa levantadas: a) quais são as instâncias nas quais ocorrem as práticas translíngues nas produções escritas dos participantes? b) quais são as atitudes dos docentes com relação a essas práticas? c) quais são as atitudes dos discentes com relação a essas práticas?

No intuito de ampliar as possibilidades de encontrar respostas para os questionamentos levantados fui buscar subsídios nas leituras e pesquisas já realizadas na Linguística Aplicada, conforme aponto na seção posterior.

### 1.3 A TRANSLINGUAGEM E A LINGUÍSTICA APLICADA

Teorizar sobre a Linguística Aplicada<sup>6</sup> inevitavelmente nos remete à faceta interdisciplinar, ou mesmo indisciplinar da área, com a problematização de questões de uso de linguagem dentro e fora da sala de aula (MOITA LOPES, 2006). A translanguagem se identifica com a Linguística Aplicada, especialmente a Trans/Indisciplinar, pode ser conceituada utilizando termos como mutável, fluída, transgressiva, pois tanto uma como a outra promovem a criatividade, para que os aprendizes possam, fazendo uso de suas identidades bi/multilíngues como recurso, construir e negociar sentidos de formas múltiplas, de modo a atingir seus propósitos comunicativos e identitários.

A relevância de aspectos da linguagem, tais como o social e identitário, em um mundo globalizado, pós-moderno e pós-colonial, no qual a busca por representatividade é constante, é enorme. A translanguagem surge no campo das discussões da Linguística Aplicada, questionando diversos pontos, tais como: usos de língua e linguagem, a caracterização do monolinguismo, as limitações nas concepções de sujeito, de contexto, posicionamentos linguísticos e ideológicos. A Linguística Aplicada e a translanguagem atuam na construção de identidades e para dar ouvidos às diversas vozes que nos constituem, para que essas não sejam apagadas, renegadas ou silenciadas.

Visando compreender melhor as imbricações da Linguística Aplicada e a translanguagem, a partir do meu local, busquei ler e aprender com pesquisas concernentes à temática, já realizadas na UFPR, principalmente no programa de pós-graduação em Letras, e outras, Brasil afora e em outros países. Dentre tais trabalhos, temos a tese de Marques (2018), intitulada *Práticas Translíngues e Colaborativas em um Curso de Inglês*, a qual trata do silenciamento de modos não legitimados de construção de sentidos, apoiando-se em conceitos

---

<sup>6</sup> Termo mantido por extenso, uma vez que sua abreviatura poderia confundir o público leitor pela utilização de LA em referência à Língua Alemã.

e perspectivas de práticas translíngues e letramentos, letramento crítico, *World Englishes* e Inglês como língua franca. O trabalho de Marques me fez refletir sobre como as práticas linguísticas no contexto escolar, tais como a translanguagem, acabam, muitas vezes, sendo silenciadas; e quero crer que isso aconteça muito mais por desconhecimento do assunto.

Haus (2018), em sua dissertação, trata da temática na sua pesquisa, na qual a autora investiga o ensino de pronúncia, tendo por base o inglês como língua franca, sob uma perspectiva translíngue. Já Marson (2019), em sua tese de doutorado, pesquisa a formação de professores, trazendo as contribuições dos multiletramentos, na perspectiva decolonial do inglês como língua franca, e as práticas translíngues. Para cumprir seu intuito, a autora investiga as práticas de sala de aula, tanto de licenciandos quanto de professores do curso de Letras de uma universidade pública brasileira. Mais recentemente, Galor (2020), em sua dissertação, traz as crenças, os objetivos e os usos de inglês de um grupo de estudantes de um curso de LI. Na sua pesquisa o autor também traz a abordagem de inglês como língua franca, sob uma perspectiva translíngue.

Todos esses trabalhos apontam para o incremento nas pesquisas em torno da translanguagem, focando em práticas de sala de aula, em perspectiva local, assim como ocorre também na minha pesquisa. Contudo, diferentemente dos trabalhos acima mencionados, minha pesquisa tem o foco no ensino regular e mais especificamente na escrita.

Ainda no contexto da UFPR, a Revista X publicou em 2020 um dossiê temático denominado Translanguagens: Discurso, políticas e pedagogias. Segundo Rocha e Tanzi Neto (2020), a intenção em publicar o dossiê sobre essa temática deve-se à pluralidade presente na translanguagem, sendo percebida como “filosofia, como espaços de crise e criatividade, como um conjunto de práticas pedagógicas, como discursos, ideologias e políticas potencialmente transgressoras, entre outras possibilidades” (p. 2). Vê-se, com isso, a relevância que a translanguagem tem tido na LA nacional, e as diversas possibilidades advindas do estudo desse fenômeno. Posto isto, reitero a relevância da minha pesquisa como contribuição e retomo minha própria pesquisa e a forma como foi pensada a organização do trabalho.

#### 1.4 A PESQUISA E SUA ORGANIZAÇÃO

Para a compreensão da pesquisa, os capítulos subsequentes da presente dissertação estão organizados da seguinte forma: o capítulo 2, intitulado “Língua, translanguagem e escrita em língua adicional: diálogos possíveis” traz o aporte teórico, a revisão de literatura, sendo esse capítulo dividido em sessões. O capítulo traz em suas sessões os conceitos de

língua a partir de diferentes perspectivas; os diversos conceitos de translanguagem; o uso dos conceitos e práticas de translanguagem; a escrita enquanto processo, seu papel social e a escrita em língua adicional; e a escrita em língua adicional e a translanguagem.

“Uma pesquisa qualitativa-interpretativista no contexto de aprendizagem em um contexto multilíngue” é o título do capítulo 3, em que apresento a metodologia da pesquisa. As sessões do capítulo apresentam o cenário/contexto da pesquisa, os participantes, os instrumentos da pesquisa, e o método.

No capítulo 4 apresento a análise dos dados, e fecho com o capítulo 5 e as conclusões da pesquisa, seguidas das referências e anexos.



## 2 LÍNGUA, TRANSLINGUAGEM E ESCRITA EM LÍNGUA ADICIONAL: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

### TO LIVE IN THE BORDERLANDS

To live in the Borderlands means knowing / that  
the *india* in you, betrayed for 500 years, / is no  
longer speaking to you, / the *mexicanas* call  
you *rajetas*, / that denying the Anglo inside you /  
is as bad as having denied the Indian or Black; /  
*Cuando vives en la frontera* / people walk  
through you, the wind steals your voice, / you're  
a *burra*, *buey*, scapegoat, / forerunner of a new  
race, / half and half-both woman and man -  
neither-a new gender; /

(ANZALDUA, 1999, p. 216)

Neste capítulo apresentarei os conceitos que dialogam com a(s) questão(ões) propostas pela pesquisa. O capítulo trará primeiramente os conceitos de língua a partir de diferentes perspectivas. Em seguida, apresento diversos conceitos de translanguagem, bem como as principais formas em que vi o conceito em uso em pesquisas e práticas de ensino as principais pesquisas na área da Linguística Aplicada/Translanguagem. Trago ainda uma discussão sobre a escrita enquanto processo, seu o papel social e a escrita em língua adicional.

### 2.1 CONCEITOS DE LÍNGUA

Em pesquisas com temas relacionados à Linguística e Linguística Aplicada, faz-se necessário ter clareza sobre a partir de qual lócus de enunciação (MENEZES DE SOUZA, 2019; DINIZ DE FIGUEIREDO; MARTINEZ, 2019) e de quais referenciais teóricos estamos tratando o conceito de língua, pois este varia de acordo com o autor/pesquisador e com diferentes áreas dos estudos de linguagem. O contexto desta pesquisa terá por base os conceitos de língua apresentados por autores e pesquisadores cujos campos de pesquisa e escrita são a linguística, linguística aplicada e translanguagem.

Cabe iniciar esclarecendo que optei pela terminologia língua adicional nesta pesquisa como escolha de cunho pessoal. Nos documentos oficiais da instituição na qual a pesquisa aconteceu, a descrição é de Línguas Estrangeiras Modernas. Nos textos referenciais utilizados nesta pesquisa os autores adotam uma diversidade de nomenclaturas: língua adicional, língua estrangeira e segunda língua. Reconheço que o termo *adicional* pode remeter a uma suposta separabilidade entre línguas – o que vai de encontro ao conceito de translinguagem – mas acho que este termo é melhor do que as demais opções, pois *adicionar* não necessariamente indica um entendimento de separação entre línguas nomeadas. Estamos sempre adicionando a nossos repertórios linguísticos e semióticos, nas nossas histórias, nos nossos encontros, nas nossas transformações – inclusive naquelas que ocorrem em salas de aulas de línguas.

Na perspectiva do Círculo de Bakhtin, que tomarei como ponto de partida, língua/linguagem é um ato social, necessário para a comunicação, sendo essencialmente dialógica, não existindo por si só. Em outras palavras, a linguagem existe nas interações entre pessoas, não existindo e não podendo ser estudada em um vácuo, ou seja, de forma descontextualizada.

Valentin Volóchinov (1997), integrante do Círculo, entende a língua como um processo ininterrupto de criação, em constante evolução, refutando a ideia de língua como um produto pronto. O autor também considera ponto central a questão de como a língua não pode ser separada de seu conteúdo ideológico, permitindo assim que o indivíduo se posicione no mundo.

Para o autor, outro ponto significativo na questão da linguagem é a interação entre pensamento e linguagem, à qual o autor se refere como filosofia da linguagem. Esse conceito é definido pelo autor da seguinte maneira:

Campo de pesquisa da filosofia em que não somente é analisada a inter-relação entre pensamento e linguagem, mas se evidencia o papel constitutivo da linguagem, da palavra e da fala às diferentes formas do discurso, à cognição e às estruturas da consciência e do conhecimento (VOLÓCHINOV, 2018, p. 12).

O trabalho pioneiro de Mikhail Bakhtin no campo da linguagem é construído sobre as bases da linguagem da filosofia. Em sua perspectiva (BAKHTIN, 2017), em termos de história, a linguagem antes era considerada intrinsecamente ligada ao ato do pensamento e apenas recentemente configurou-se como estando a serviço do pensamento abstrato. Em suas palavras,

A expressão do ato a partir do interior e a expressão do existir-evento único no qual se dá o ato exigem a inteira plenitude da palavra: isto é, tanto o seu aspecto de conteúdo-sentido (a palavra-conceito), quanto o emotivo-volitivo (a entonação da palavra), na sua unidade. E em todos esses momentos a palavra plena e única pode ser responsabilmente significativa: pode ser a verdade, e não somente qualquer coisa de subjetivo e fortuito (BAKHTIN, 2017, p. 84).

O viés dialógico de língua do Círculo de Bakhtin contradiz a perspectiva do estruturalismo (SAUSSURE, 1916), que diz que a linguagem é dividida entre *langue* e *parole*, e que a *langue* é mais estável e, portanto, pode ser estudada, sendo sistêmica e comum a todos os usuários da língua. A *parole*, segundo Saussure, é imprevisível e mais individual e, portanto, ele não se ocuparia de estudá-la. Na dicotomia feita por Saussure entre *langue* (sistema abstrato de normas) e *parole* (projeção concreta daquela estrutura ideal), buscava-se estudar apenas a *langue*, ou seja, estudar língua como um sistema de significação abstrato, descartando assim o papel social da linguagem.

Essa busca tem sido criticada por diversos estudiosos ao longo do tempo. Mais recentemente, estudos que se debruçam sobre concepções de língua têm apresentado um viés pós-estruturalista (FOUCAULT, 1996; DERRIDA, 1991; DELEUZE, 1974), entre cujas premissas estão a pluralidade de sentidos e a diversidade de métodos.

Esse viés pós-estruturalista tem sido base para o entendimento de língua enquanto discurso, conforme propõe Jordão (2006):

Conceber língua como discurso, dentro desta visão [pós-estruturalista], significa perceber as estruturas de poder que permeiam a língua; significa conceber o conhecimento como determinado social e linguisticamente; significa entender língua e cultura como indissociáveis, ou seja, inseparáveis não apenas porque sua união seja *desejável*, ou mesmo altamente *recomendável*, mas porque mesmo que o quiséssemos não as poderíamos separar. É preciso enfatizar essa relação entre língua e cultura já que, dentro de uma visão pós-estruturalista e mais especificamente foucaultiana de discurso, sempre que se ensina língua se está ensinando cultura, uma vez que cultura é concebida não apenas como os costumes socialmente instituídos, transmitidos e partilhados, mas principalmente como conjuntos de procedimentos interpretativos construídos socialmente, estruturas de pensamento que possibilitam e legitimam determinadas interpretações (e excluem possibilidades de elaboração de outras). Tais conjuntos existem na língua, adquirem materialidade na arena de conflitos de sua existência social, nos contextos em que se estabelecem os enunciados. Como tudo o que temos são interpretações, o que ensinamos quando ensinamos língua são interpretações, são possibilidades de construção de sentidos, quer o façamos explícita e conscientemente, ou não. (JORDÃO, 2006, p. 6)

A concepção de língua enquanto discurso, como descrita acima, e com a qual me identifico, na qual importa a construção de sentidos e a presença dos aspectos socioculturais dos indivíduos envolvidos nas mais diversas interações, se aproxima da visão de língua e translinguagem de Canagarajah (2013). Os aspectos mencionados por Jordão (2006) são

essenciais para o pensamento linguístico, com ênfase em ‘estruturas de poder’, ‘conhecimento como determinado social e linguisticamente’ e ‘língua e cultura como indissociáveis’.

Para Canagarajah (2013), língua e linguagem são melhor conceptualizados se pensados como recursos móveis, heterogêneos e híbridos que, em combinação com outros recursos, são utilizados para dar sentido a algo em determinado contexto. Ainda, sendo a língua um conjunto fluido de recursos, conforme acima mencionado, a orientação do autor é de que precisamos nos afastar de língua enquanto sistema, cognição e forma e pôr nosso foco na prática, no contexto social, para assim sermos capazes de compreender (e explicar) como a comunicação funciona. Vejo reiteradamente refletida na visão do autor a ênfase na prática social, o que considero ser um dos alicerces tanto de língua quanto de translanguagem.

No intuito de esclarecer sua visão de língua, Makoni e Pennycook (2006), cuja perspectiva se assemelha àquela apresentada por Canagarajah, pela perspectiva social da prática, apontam que “todas as línguas são construtos sociais, artefatos análogos a outras construções tais como o tempo” (p.1, minha tradução<sup>7</sup>), mas que se faz necessário estudar e compreender os processos sociais e semióticos que levam a esse construto. Para os autores, “línguas não existem como entidades reais no mundo e nem surgem ou representam ambientes reais; elas são, em contraste, as invenções sociais, e movimentos políticos” (p. 2, minha tradução<sup>8</sup>), para fortalecer estados-nações. Os autores chamam a atenção para os efeitos materiais bastante reais das invenções linguísticas, uma vez que estas influenciam não somente como as línguas têm sido compreendidas, mas também de que forma as políticas linguísticas têm sido construídas, como a educação tem sido orientada, como os exames têm sido redigidos e aplicados, e como as pessoas têm se identificado com este ou aquele rótulo.

No que tange ao conceito de língua, uma definição de Pennycook (2010) é a visão de língua como práticas sociais locais discursivamente orientadas, produtos de atividades sociais e culturais diversas, nas quais as pessoas estão inseridas, não se tratando, portanto, de um sistema fechado, pré-fabricado e abstrato.

Se há um fio condutor que permeia os conceitos de língua dos autores acima mencionados este é certamente o viés social de quaisquer contextos onde ela se faz presente, como é o caso do contexto multilíngue deste trabalho. Dentre os conceitos de língua abordados, esse estudo adota o conceito de Canagarajah (2013) por ser um conceito abrangente, sendo este complementado por aqueles de outros autores, tais como Pennycook

<sup>7</sup> No original: “all languages are social constructions, artifacts analogous to other constructions such as time”.

<sup>8</sup> No original: “languages do not exist as real entities in the world and neither do they emerge from or represent real environments; they are, by contrast, the inventions of social, cultural and political movements”.

(2010), García e Wei (2014), Bakhtin (2017). Minha escolha por esse conceito deve-se ao fato de que essa conceptualização de Canagarajah (2013) dá conta tanto do conceito de língua, quanto de práticas translíngues que ocorrem. Outra razão pela qual escolhi o conceito de língua a ser adotado foi o fato do mesmo autor ter pesquisas e publicações em escrita, voltados para o que considero ser essencial no trabalho voltado à temática, que é a importância do aspecto social da língua/linguagem na vida das pessoas (CANAGARAJAH, 2011a; 2011b; 2013; 2015), assim contemplando o aspecto da translinguagem na escrita. Além disso, tenho visto uma continuidade no trabalho, um aprofundamento nas pesquisas em torno da temática, como por exemplo, em obra recém-lançada (Edição do Kindle), ainda a ser impressa, na qual Canagarajah (2020) colabora revisitando e repensando as relações entre translinguagem e escrita em segunda língua.

À vista do exposto no que tange a língua/linguagem, darei continuidade às discussões com a temática da translinguagem.

## 2.2 TRANSLINGUAGEM

Diante do exposto sobre língua/linguagem, do conceito de língua enquanto discurso e prática social, passo a problematizar o conceito de translinguagem. O termo *translinguagem* tem origem na língua galesa com o termo *trawsieithu*, utilizado por Cen Williams, na década de 1980. Traduzido para LI por Colin Baker, em 2001, como *translanguaging*, passou a ser amplamente utilizado em obras acerca de educação bilíngue e bilinguismo, tais como, “*Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*” (BAKER, 2001<sup>9</sup>) e “*Bilingual Education in the 21st Century*” (GARCÍA, 2009a<sup>10</sup>).

Ao fazer uso do termo “translinguagem” originalmente, Williams (1994) referia-se às práticas pedagógicas nas quais as línguas inglesa e galesa eram utilizadas em diferentes atividades e com objetivos diversos, tais como, ler em uma língua e escrever em outra. Em obra posterior (2002) define translinguagem como um método a ser utilizado com crianças que tenham um bom repertório em ambas as línguas, portanto, entendidas por ele como bilíngues. O pesquisador também aponta a translinguagem como uma estratégia para retenção e desenvolvimento do bilinguismo, ao invés de utilizá-la como ponto inicial de ensino de uma segunda língua.

---

<sup>9</sup> Fundamentos da Educação Bilíngue e do Bilinguismo (minha tradução).

<sup>10</sup> Educação Bilíngue no Século 21 (minha tradução).

Diferentemente do autor, não vejo a translanguagem como método, compreendendo que as práticas translíngues vão muito além de algo organizado e sistemático, como pressupõe um método. Para mim a translanguagem na perspectiva de estratégia funciona melhor, uma vez que passa por diferentes fases, fazendo uso de diversos elementos semióticos, estando imbricadas questões de identificação, de criatividade, de habilidades e possibilidades, de ampliação de repertório e de visão de mundo, no intuito de construir sentido.

Na visão do autor, o processo de translanguagem, diferentemente da simples tradução, requer uma completa compreensão da língua na qual a mensagem é recebida, sendo o vocabulário e o domínio de outra língua suficientes para expressar/emitir a mensagem - ou seja, é necessária uma compreensão passiva de ambas as línguas e conhecimento e controle suficientes de ao menos uma língua. Ele complementa que translanguagem é uma habilidade natural para qualquer indivíduo bilíngue e que esta permite que se use uma língua para reforçar a outra, para que se eleve o nível de compreensão, bem como a habilidade do estudante em ambas as línguas envolvidas.

Ainda de acordo com Williams (2002), quando faz uso da translanguagem o estudante interpreta as palavras que ele/ela ouve, põe seus próprios rótulos na mensagem/conceito e então muda a mensagem/conceito para a outra língua e aumenta a mensagem/conceito e a/o suplementa. O autor complementa:

A habilidade de translanguagem proporciona empolgantes e amplas possibilidades no desenvolvimento de duas línguas, contudo, ainda poucos professores estão dispostos a tentar usar duas línguas em uma aula. Para um indivíduo ativamente bilíngue a translanguagem é um modo natural de, simultaneamente, desenvolver e reforçar as duas línguas, enquanto ao mesmo tempo, amplia sua compreensão do assunto em questão (WILLIAMS, 2002, p.41, minha tradução<sup>11</sup>).

Baker (2001) aponta que translanguagem é um termo mais específico do que referir-se à prática do uso concomitante de duas línguas, pois na prática o *input*<sup>12</sup> ocorre geralmente em determinado idioma e o *output*<sup>13</sup> em outro. Observo que termos como habilidade, reforço, input e output podem ser problematizados, pois parecem remeter a entendimentos estruturalistas de língua, que se contrapõem aos entendimentos de outros autores sobre o que é a translanguagem.

---

<sup>11</sup> No original: "The skill of translanguaging offers exciting and broad possibilities in the development of two languages, but as yet, few teachers are willing to attempt to use two languages in one class. For an actively bilingual individual, translanguaging is a natural way of simultaneously developing and reinforcing the two languages, while at the same time, extending his/her understanding of the subject area."

<sup>12</sup> Entrada, absorção, conjunto de informações, insumos (minha tradução).

<sup>13</sup> Saída, ação, produção (minha tradução).

Em obra recente, Lewis, Jones e Baker (2012) trazem a definição atualizada de translinguagem, utilizada anteriormente por Baker (2001) como sendo um processo de dar sentido, moldar experiências, obter compreensão e conhecimento através do uso de duas línguas. Os autores acrescentam:

Assim, ambas as línguas são usadas em dinâmica e funcionalidade de forma integrada para organizar e mediar o processo mental de compreensão, fala, leitura e escrita e, não menos importante, a aprendizagem. A translinguagem visa à comunicação efetiva, a função ao invés da forma, atividades cognitivas, bem como a produção da linguagem (LEWIS; JONES; BAKER, 2012, p. 641, minha tradução<sup>14</sup>).

Conforme Baker (2001), a pesquisa de Williams (1994) baseava-se nos estudos sobre desenvolvimento das habilidades de linguagem em contexto de ensino médio em educação bilíngue. Wei (2017) complementa o uso pedagógico inicial do termo translinguagem:

Williams observava os programas de revitalização da língua galesa, onde professores experimentavam ensinar os alunos em língua galesa e os aprendizes respondiam majoritariamente em língua inglesa. Por vezes, a escolha da língua era invertida, os alunos liam na língua galesa e o professor explicava na língua inglesa. Práticas essas que não eram exclusivas ao contexto galês. Contudo, ao invés de ver as práticas como algo negativo, como era tendência no caso de sala de aula envolvendo aprendizes bilíngues, Williams sugeriu que se auxiliasse maximizar os recursos linguísticos de alunos e professores no processo resolução de problemas e de construção do conhecimento (WEI, 2017, p. 15, minha tradução<sup>15</sup>).

A partir dos estudos de Williams e Baker, Wei (2017), também passa a ver a translinguagem do ponto de vista da construção de conhecimento, como prática e processo, que vai além da linguagem, e não como um objeto ou fenômeno linguístico a ser descrito. Prática essa que nos leva para além da linguística de sistemas e falantes, rumo a uma efetiva participação linguística.

Atualmente há vários pesquisadores e autores pesquisando e escrevendo a respeito de translinguagem. Dentre os contemporâneos, destacam-se Canagarajah (2011a; 2011b; 2013; 2015; 2020), García e Wei (2014; 2016). Considero importante mencionar que os conceitos, as definições de translinguagem trazidas pelos autores mencionados são levemente diferentes,

<sup>14</sup> No original: “Thus, both languages are used in a dynamic and functionally integrated manner to organise and mediate mental processes in understanding, speaking, literacy, and, not least, learning. Translanguaging concerns effective communication, function rather than form, cognitive activity, as well as language production.”

<sup>15</sup> No original: “Williams observed in Welsh revitalization programmes where the teacher would try and teach in Welsh and the pupils would respond largely in English. Sometimes the language choice would be reversed when the pupils would read something in Welsh and the teacher would offer explanations in English. Such practices were by no means unique to the Welsh context. But instead of viewing them negatively as tended to be the case in classrooms involving bilingual learners, Williams suggested that they helped to maximize the learner’s, and the teacher’s, linguistic resources in the process of problem-solving and knowledge construction.”



o que de forma alguma diminui ou invalida as contribuições destes para as pesquisas e estudos sobre o tema (pelo contrário, estas distinções enriquecem o entendimento sobre o fenômeno). A seguir, apresento um breve apanhado sobre suas principais contribuições para o entendimento desse fenômeno, uma vez que são os autores que expandem o termo dentro de um contexto de globalizações e virada multilíngue.

Em se tratando de translanguagem, Canagarajah (2011a) percebe que as teorias relacionadas ao termo, em diferentes campos de estudo, variam de acordo com os pesquisadores de cada área de pesquisa, como por exemplo, redação (composição escrita), novos estudos literários, linguística aplicada e sociolinguística, sendo que a translanguagem auxilia na adoção de orientações específicas para multilíngues, bem como aprecia a competência dos mesmos em seus próprios termos. Os contextos de translanguagem englobam leitura e escrita acadêmica, alfabetização indígena, incluindo comunicação via internet, interações performativas de jovens e crianças, Hip hop e sinalização de rua. Observa ainda o autor que há alguns equívocos na compreensão do que seja translanguagem, assim como ele aponta para evidências do uso de tais práticas em tempos idos, em comunidades pré-coloniais e também em contextos rurais no sul da Ásia, África e América do Sul, pouco mencionadas. Tais evidências, segundo o autor, não estão baseadas em observações empíricas, baseando-se tão somente em pesquisa de arquivo.

No que diz respeito à translanguagem, irei ressaltar os aspectos interacionais e sociais da discussão proposta por Canagarajah (2011a). A partir da desconstrução de paradigmas como a noção de bilinguismo, de línguas individuais ou nomeadas, o autor sugere a adoção de construtos mais diversificados e localizados e o desenvolvimento de uma orientação mais complexa de translanguagem, por compreender que ocorre, em certa medida, uma negligência com o fato de translanguagem ser uma conquista social. Em seu raciocínio, translanguagem é mais do que uma pessoa utilizar elementos de muitas línguas em seu repertório para comunicar-se, pois também envolve o vaivém entre as línguas trazidas pelo outro para construir significado. Além do mais, a translanguagem é performática, pois se trata de sujeitos buscando estratégias para a negociação de práticas de sentido em contextos de diversidade. Assim como o autor, entendo a translanguagem como performática, uma vez que a linguagem também funciona como uma forma de ação social e tem o efeito de mudança.

Estudos e pesquisas também apontam que translanguagem e educação bilíngue ou multilíngue estão intrinsicamente relacionadas. Conforme apontam Baker (2001) e García (2009) em seus estudos de bilinguismo e educação bilíngue, o requisito básico para a translanguagem deriva justamente da convivência e integração de duas ou mais línguas.

Na visão de García (2009), translinguagem é um processo realizado pelos bilíngues, de acessar diferentes características linguísticas ou vários modos do que é descrito como linguagem autônoma, a fim de maximizar o potencial comunicativo. Ainda, de acordo com a autora, é impossível viver em comunidades bilíngues e comunicar-se entre multilíngues sem a translinguagem. Do ponto de vista da autora, é a translinguagem que nos torna conscientes dos mundos multilíngues nos quais vivemos.

No que se refere ao termo translinguagem, em García e Leiva (2014), as autoras o utilizam para referir-se ao uso flexível de recursos linguísticos por bilíngues no intuito de dar sentido às suas palavras, sendo que a aplicação do termo em sala de aula é por conta de seu potencial em dar voz a estudantes de línguas minoritárias. As autoras argumentam que:

O que difere a translinguagem de outras práticas é o fato desta ser uma prática transformadora, ao mesmo tempo em que tenta eliminar a hierarquia de práticas linguísticas que classificam algumas mais valiosas em detrimento de outras. Assim, translinguagem poderia ser um mecanismo de justiça social, especialmente no ensino de estudantes de comunidades de língua minoritária (GARCÍA; LEIVA, 2014, p. 200, minha tradução<sup>16</sup>).

O conceito de translinguagem para García e Leiva (2014) vai além de *code-switching*, uma vez que este se refere à mistura ou troca de dois códigos estáticos. A translinguagem, por sua vez, é vista pelas autoras muito mais como uma nova realidade de linguagem, sendo uma nova maneira de ser, agir e um novo linguajar em um contexto diferente em termos sociais, culturais e políticos. Também traz as claras trocas discursivas entre pessoas de forma que reconheça os próprios valores de língua desses indivíduos. Pelo fato de permitir discursos fluidos, a translinguagem agrega o potencial de dar voz a novas realidades sociais, surgindo, justamente pelos diferentes posicionamentos, por práticas sociais e ações entre duas línguas que não mais são estáticas ou conectadas a uma identidade nacional. Na translinguagem o sujeito está situado em um espaço no qual representações alternativas e enunciados diversos podem ser gerados de forma multimodal, conquanto histórias guardadas sejam liberadas, produzindo conhecimento conflitante, referindo-se a práticas sociais e ações que oportunizam um processo político de transformações sociais subjetivas.

---

<sup>16</sup> No original: “But what makes translanguaging different from these other fluid languaging practices is that it is transformative, attempting to wipe out the hierarchy of languaging practices that deem some more valuable than others. Thus, translanguaging could be a mechanism for social justice, especially when teaching students from language minoritized communities.”

Aproveito o estudo de García e Leiva (2014) que faz menção à *code-switching* (mudança de código, alternância de línguas) para trazer a contribuição de García e Wei (2014) com relação à diferença entre o termo mencionado e translinguagem. Para os autores:

A translinguagem difere da noção de *code-switching* por se referir não simplesmente a uma mudança ou um vaivém entre duas línguas, mas à construção e ao uso dos falantes de práticas discursivas originais e complexas que não podem ser facilmente atribuídas a uma língua ou outra, mas que compõem o repertório linguístico completo dos falantes (GARCÍA; WEI, 2014, p. 22<sup>17</sup>).

A diferença na compreensão desses dois termos é importante, pois, não raras vezes, são confundidos ou mesmo considerados como sendo a mesma coisa. Tendo dito isto, Vogel e García (2017), colaboram com o debate ao retomarem o que para elas são os pontos-chave da teoria da translinguagem:

1. Possibilita que os indivíduos selecionam e implementem recursos de um único repertório linguístico para se comunicar. 2. Assume uma perspectiva bi/multilíngue que privilegia as dinâmicas linguísticas e semióticas nas práticas dos próprios indivíduos, acima das línguas nomeadas das nações e estados. 3. Reconhece os efeitos materiais das categorias de línguas nomeadas socialmente construídas e ideologias de linguagem estruturalistas, especialmente por falantes de línguas minoritárias (VOGEL; GARCÍA, 2017, p. 3<sup>18</sup>).

As autoras consideram esses pontos como desafiadores para os modelos de bi/multilinguismo conhecidos/praticados até então, porém, ao colocá-los em prática é possível que “se eleve o status de indivíduos e povos, cujas práticas linguísticas têm sido tradicionalmente minoritárias e rotuladas como fora do padrão” (p. 4, minha tradução<sup>19</sup>).

Embora o termo translinguagem tenha sido originalmente utilizado como definição para uma prática específica de linguagem, Wei (2017) refere-se a ele como teoria prática de língua que visa oferecer uma melhor compreensão dessa prática. O autor procura compreender as diversas questões que possam emergir dessa relação com as temáticas

<sup>17</sup> No original: “Translanguaging differs from the notion of code-switching in that it refers not simply to a shift or a shuttle between two languages, but to the speakers’ construction and use of original and complex interrelated discursive practices that cannot be easily assigned to one or another traditional definition of a language, but that make up the speakers’ complete language repertoire.”

<sup>18</sup> No original: “1. It posits that individuals select and deploy features from a unitary linguistic repertoire in order to communicate. 2. It takes up a perspective on bi- and multilingualism that privileges speakers’ own dynamic linguistic and semiotic practices above the named languages of nations and states. 3. It still recognizes the material effects of socially constructed named language categories and structuralist language ideologies, especially for minoritized language speakers.”

<sup>19</sup> No original: “to elevate the status of individuals and peoples whose language practices have been traditionally minoritized and labeled as being nonstandard”.

centrais na ciência linguística, uma vez que sua pesquisa está fundamentada nas práticas diárias de linguagem de usuários multilíngues.

Wei (2017), citando García (2009) e Creese e Blackledge (2015), refere-se à translanguagem como uma prática que empodera tanto o aprendiz quanto o professor, transforma as relações de poder, e foca no processo de ensino e aprendizagem que dá sentido, aprimora experiências e desenvolve identidades. Esses aspectos, acredito eu, são fundamentais para que as práticas pedagógicas sejam negociadas, deixando de ser centradas nos docentes, dando espaço para a agência dos estudantes.

Visando ampliar o escopo das práticas translíngues, García e Wei (2014), citando Maturana e Varela (1973), consideram um conceito central o verbo *linguaging*<sup>20</sup> para “referir ao processo simultâneo de continuamente nos tornarmos nós mesmos e das nossas práticas linguísticas, uma vez que nós interagimos e fazemos sentido no mundo” (p. 8, minha tradução<sup>21</sup>).

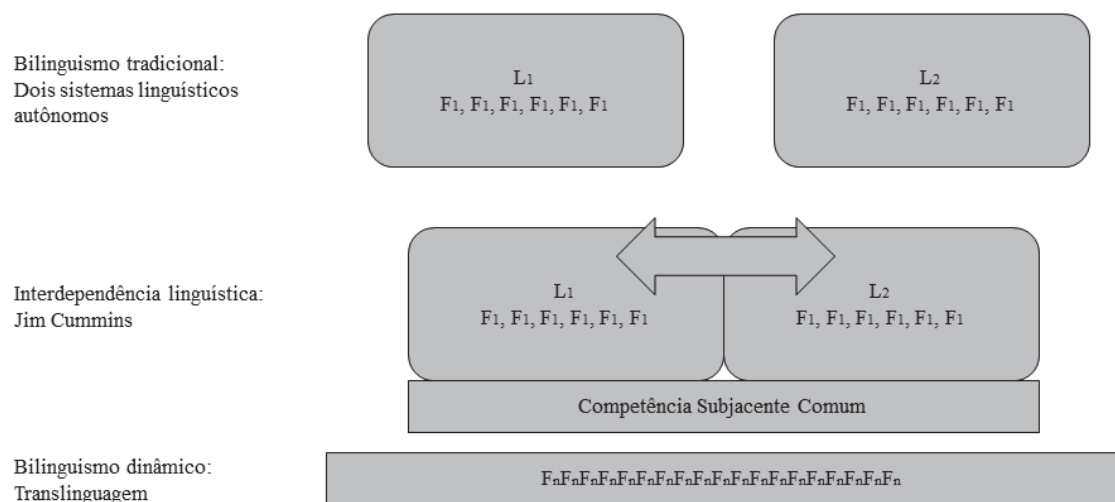
Na perspectiva translíngue nós pensamos além das fronteiras de línguas nomeadas, incluindo variedades, sejam elas geográficas, de classes sociais, faixas etárias ou baseadas em gênero, complementa Wei (2017). Também Wei e García (2016) tratam do bilinguismo, a partir da translanguagem, como uma forma diferente de conceitualizar bilinguismo, de ver o bilinguismo como algo dinâmico, de práticas que se integram e se inter-relacionam, e um novo e transformador sistema linguístico, que não apenas adiciona línguas.

Para melhor entender a forma como García e Wei (2014) definem translanguagem, apresento uma figura que resume bem como os autores pensam:

FIGURA 1 - DIFERENÇAS ENTRE VISÕES DE BILINGUISMO TRADICIONAL, INTERDEPENDÊNCIA LINGUÍSTICA E BILINGUISMO DINÂMICO

<sup>20</sup> A tradução que mais se aproxima do termo *linguaging* seria *linguajear*, um neologismo na LP.

<sup>21</sup> No original: “to refer to the simultaneous process of continuous becoming of ourselves and of our language practices, as we interact and make meaning in the world”.



\* $L$  = *Linguistic system* (Sistema linguístico)  
 $F$  = *Linguistic feature* (Recurso linguístico)

(Fonte: GARCÍA; WEI, 2014, p.14, minha tradução)

Assim, segundo os autores, “na visão do bilinguismo tradicional temos dois retângulos separados, representando duas línguas e sistemas linguísticos separados ( $L_1$  e  $L_2$ ) com diferentes recursos<sup>22</sup> linguísticos ( $F_1$  e  $F_2$ )” (p. 14, tradução minha<sup>23</sup>). Já a proposta da Interdependência Linguística “aproxima os dois sistemas linguísticos e propõe que há transferência entre eles, derivando de uma Competência Subjacente Comum, mas ainda delineando  $L_1$  e  $L_2$  separadas e recursos linguísticos separados” (p. 14, minha tradução<sup>24</sup>).

Quanto ao bilinguismo dinâmico, relacionando este com as teorias da translanguagem, García e Wei (2014) argumentam que “há um único sistema linguístico, permeado por recursos integrados ( $F_n$ )” (p. 15, minha tradução<sup>25</sup>). A translanguagem vê as diferentes línguas como um repertório linguístico/semiótico a ser utilizado pelos falantes para sua comunicação e construção de suas identidades. Nesse sentido não há fronteiras distintas entre as línguas, mas um único repertório.

Assim, concluo dizendo que a translanguagem é também um conceito ideológico, que vai muito além da sala de aula, pois também está nas ruas, requerendo mudanças nos conceitos presentes na educação bi/multilíngue, uma realidade presente no cotidiano, queiramos nós, ou não. O que muitas vezes nos assusta é o novo, o desconhecido, porque nos

<sup>22</sup> O termo original *feature* também pode ser traduzido como característica.

<sup>23</sup> No original: “the view of traditional bilingualism is rendered by two separate rectangles that represent two languages (an  $L_1$  and an  $L_2$ ) and separate linguistic systems ( $F_1$  e  $F_2$ )”.

<sup>24</sup> No original: “bringing closer the two linguistic systems and proposing that there is transfer between the two, stemming from a Common Underlying Proficiency, but still delineating separate  $L_1$  and  $L_2$  and separate linguistic features”.

<sup>25</sup> No original: “there is but one linguistic system with features that are integrated ( $F_n$ ) throughout”.

tira da zona de conforto, nos desestabiliza, gerando dúvidas, questionamentos e incertezas, forçando-nos a mudar perspectivas, rever nossa práxis e reaprender a nos relacionarmos com o mundo.

### 2.3 PESQUISAS NA ÁREA DA LINGUÍSTICA APLICADA/TRANSLINGUAGEM

Com a expansão no uso do termo *translinguagem*, não apenas pela evolução acadêmica, mas também pelas mudanças sociais do significado de bilinguismo, as pesquisas no campo de estudos da translanguagem vêm ganhando corpo com pesquisadores que têm cada vez mais reforçado a importância do tema.

A translanguagem e a escrita de aprendizes bilíngues, pesquisada por Velasco e García (2014), no Queens College City University of New York, giram em torno da compreensão do desenvolvimento bilíngue na aprendizagem e da forma de ensinar escrita para aprendizes bilíngues. Para tanto, o estudo analisa cinco produções de texto de jovens autores bilíngues, utilizando a translanguagem no planejamento, nos rascunhos e nos estágios de produção dos textos. O estudo visa analisar como e por que a translanguagem é usada, bem como o seu efeito no desenvolvimento da escrita e da voz.

O uso da translanguagem na escrita proposta por Velasco e García (2014) serviria mais como um mecanismo de autorregulação com o qual os estudantes bilíngues podem se engajar do que com uma pedagogia a ser utilizada no ensino da escrita. A conclusão do estudo traz elementos quanto à necessidade de futuras pesquisas e análises no campo da escrita para tentar compreender as razões pelas quais nem todos os alunos fazem uso total de seu repertório linguístico. Outro apontamento feito é a necessidade da adoção, por parte dos professores, de estratégias de translanguagem nos processos de escrita. Finalmente, a prática permitiu que bilíngues emergentes, participantes do estudo, encontrassem soluções para os desafios em termos de compreensão e produção de texto, quando estes criaram seus próprios textos e assim deram voz às suas ideias e identidades.

Em uma experiência realizada em instituição de ensino médio no contexto de uma comunidade latina, Lasagabaster e García (2014) trazem o conceito no viés de prática pedagógica. No contexto da pesquisa faz parte além do inglês, a língua espanhola, considerada minoritária no sistema de educação norte-americano. O estudo envolveu estudantes do Ensino Médio que tinham que passar por um exame em inglês (Regents English exam), para assim poderem acessar a graduação, e aponta para a importância de implantar, de

forma planejada, a translanguagem nos contextos educacionais, uma vez que a ênfase está justamente nos processos bilíngues que sustentam a aprendizagem.

A translanguagem não envolve somente o contínuo fluir entre línguas, como também implica em um novo conceito das estruturas sociais que nos cercam – essa é a visão defendida por Lasagabaster e García (2014). A partir da implantação do modelo bilíngue, professores e alunos passaram a se engajar na translanguagem, e assim muitos professores passaram a promover, intencionalmente e de forma flexível, atividades de leitura e escrita, que levassem os estudantes a ler e escrever nas duas línguas. As leituras, por exemplo, eram feitas em inglês, porém a verificação da compreensão, feita pelo professor, era em espanhol. Apesar do sucesso obtido na implantação do modelo bilíngue, com o ensino que perpassa a translanguagem, os pesquisadores perceberam que precisariam de mais do que quatro anos para que as habilidades em inglês fossem suficientes para que os alunos hispano falantes chegassem a uma graduação.

Em estudo de translanguagem no sistema geral de educação com abordagem sociocultural, Duarte (2016) usou como corpus da sua pesquisa empírica 15 sequências de vídeo gravadas com alunos de 15 anos, durante aulas de Matemática e Ciências Sociais, em quatro tipos de escolas de ensino médio em Hamburgo, Alemanha. Todos os alunos tinham alto nível de alemão, contudo vários eram imigrantes, tendo por línguas maternas ou adicionais as línguas russa, bósnia, turca, inglesa, dari ou twi (axânti). Nas interações entre os pares, em tarefas colaborativas e na construção do conhecimento, os resultados descrevem diversas funções da translanguagem para o que a autora denomina diálogos exploratórios que conduzem ao conteúdo a ser aprendido. Nas sequências analisadas aconteceram práticas translíngues em 12,3% dos diálogos.

A conclusão de que adolescentes multilíngues em ambientes naturais usam o multilinguismo para engajar-se cognitivamente com as tarefas baseadas no conteúdo e produzir ações discursivas significativas contidas em falas complexas foi observada por Duarte (2016). Os resultados da pesquisa sugerem que permitir a translanguagem em etapas de tarefas colaborativas pode ser um das características de uma nova pedagogia no ensino multilíngue.

A translanguagem em sala de aula é apontada como uma prática ou escolha pedagógica viável, conforme o ponto de vista de Rivera e Mazak (2016). O estudo busca analisar as percepções dos alunos sobre translanguagem e foi desenvolvido em uma turma de graduação em psicologia na Universidade de Porto Rico. Desenvolvida na metodologia de estudo de caso com análise de dados, os resultados mostram que a turma em questão tem uma



postura que vai de neutra (é indiferente ou está condicionada) a positiva (aceita bem) com relação à translanguagem em sala de aula. O alto número de respostas neutras pode significar que os estudantes são indiferentes à pedagogia translíngue ou que os mesmos estão condicionados a trabalhar em contextos onde a translanguagem, ou mesmo o *code-switching*, ocorre frequentemente.

Outro estudo, realizado na África do Sul, no decorrer de 15 anos, tendo a translanguagem como estratégia pedagógica, embasa a pesquisa de Carstens (2016). Esse estudo relata, entre outros pontos, os benefícios cognitivos e afetivos do uso desta estratégia de falantes de oito línguas africanas, no processo de aquisição da LI. Além desses benefícios, mesmo não integralmente, a estratégia translíngue veio a tornar-se uma importante ferramenta na criação de termos técnicos nas línguas nativas. Para a autora é preciso ter a compreensão de translanguagem enquanto ação e processo, e isto requer fazer escolhas estratégicas do uso dos recursos semióticos disponíveis, em qualquer uma das oito línguas envolvidas. Dessa forma se comporia a estratégia pedagógica da translanguagem. Assim como a autora, também penso a translanguagem como estratégia pedagógica, e acredito que embora isso não tenha sido abordado nesse viés nos outros estudos apresentados, está presente de forma implícita.

Quando pensamos em contextos associados à translanguagem, temos o relato de um estudo de caso translíngue na promoção do multilinguismo, ocorrido na International School of the Hague, escola primária em Haia, Países Baixos, (MCCRACKEN, 2017). Na referida escola convivem 60 diferentes nacionalidades e bases linguísticas e, embora o inglês seja a língua de instrução, o holandês e as línguas maternas também são importantes no ambiente educacional. Nas aulas de inglês como língua adicional a translanguagem é vista como uma ferramenta de aprendizagem, para dar apoio aos estudantes em qualquer estágio de língua nas aulas. Uma vez que os alunos sabem que podem usar outras línguas em sala, eles naturalmente começam a usá-las quando precisam. Como estratégias para trabalhar os tópicos almejados, no estudo de caso de McCracken (2017) com alunos de diferentes faixas etárias e línguas maternas distintas, os vídeos gravados têm foco em: translanguagem e vocabulário; translanguagem e gramática; translanguagem e os processos de, a partir da língua materna, explicar ou problematizar o assunto em LI.

Quanto aos resultados, algumas das conclusões obtidas por meio do estudo mostram que a manutenção da L1, como base para as demais, é considerada essencial enquanto prática linguística, pois isso possibilita aos grupos linguísticos minoritários e àqueles em extinção a justificativa necessária para que eles possam seguir fazendo uso da L1 em contextos de línguas majoritárias. Outro aspecto revelado é que a língua materna, ou L1, opera no

indivíduo como marcador de identidade, além de uma base para novos conhecimentos que podem surgir, a partir do pressuposto de que os estudantes multilíngues partem do conhecido (L1) para o desconhecido (L2, L3). Nesse ponto a translanguagem funciona como uma ferramenta importante no aprendizado de línguas, uma vez que possibilita a coexistência do multilinguismo e das múltiplas identidades nas questões de igualdade. Em termos do papel desempenhado pela translanguagem, segundo McCracken (2017)

Ela permite que os alunos utilizem todas as suas línguas em seu repertório de forma flexível, aprimorando ambos, a aprendizagem geral e o potencial comunicativo. No passado, com base em muito poucas evidências, os educadores mantinham linguagens estritamente isoladas umas das outras por medo de que a mistura de código levasse inevitavelmente a confusão de linguagem e a mistura de linguagem aleatória. Estudos recentes sobre a aquisição bilíngue simultânea derrubou essa suposição ainda amplamente aceita e praticada. Crianças aprendendo duas línguas desde o nascimento naturalmente adquirem e separam os sistemas gramaticais que restringem suas línguas. Erros gramaticais cometidos por crianças em seus primeiros anos refletem tanto o estágio linguístico de desenvolvimento em que se encontram ou um cenário de "preenchimento de lacunas" que empregam para tornar seu significado claro. A mistura de códigos, portanto, não é feita de forma aleatória e não ameaça a aquisição ou a competência linguística bilíngue. Pelo contrário, encontrar conexões entre os idiomas acelera o aprendizado do novo idioma (MCCRACKEN, 2017, p. 36, minha tradução<sup>26</sup>).

Conclusões adicionais do estudo apontam também para o fato de que incorporar o uso de L1 em sala de aula funciona tanto para ampliar o conhecimento linguístico quanto para proporcionar uma visão multilíngue aos estudantes, visão na qual todas as línguas e as identidades são válidas.

Em sua tese de doutorado, Ryoo (2017) faz um estudo qualitativo postulando que a translanguagem é comumente observada em populações bilíngues e/ou multilíngues e pode ser utilizada como uma fonte para dar sentido, bem como uma forma de expressão da identidade de um indivíduo entre aprendizes bilíngues. O estudo analisou como seis adultos bilíngues coreanos expressavam suas identidades utilizando ambas as línguas, coreano e inglês, em seu cotidiano e vida acadêmica, sendo que todos os pesquisados imigraram para os Estados Unidos enquanto adultos, para participar em cursos de graduação. Em sua conclusão, Ryoo (2017) salienta que há poucos dados de pesquisa envolvendo translanguagem entre coreanos e

---

<sup>26</sup> No original: "It allows students to utilise all their languages in their repertoire flexibly, enhancing both their general learning and communicative potential. In the past, based on very little evidence, educators kept languages in strict isolation from one another for fear that code-mixing would inevitably lead to language confusion and random language mixing. Recent studies on simultaneous bilingual language acquisition have overturned this still widely-held and practiced assumption. Children learning two languages from birth naturally acquire and separate out the grammatical systems that constrain their languages. Grammatical errors made by children in their early years reflect either the linguistic, developmental stage they are in, or a 'gap-filling' scenario they employ to make their meaning clear. Code-mixing is therefore not done at random and does not threaten bilingual linguistic acquisition or competence. On the contrary, finding connections between languages accelerates new language learning."

que é nítida a percepção de que os estudantes pesquisados optam pelo uso desta prática em determinados momentos, não tendo a translinguagem como recurso linguístico de uso constante.

Durante um curso sobre multilinguismo de Yip e García (2018), os alunos envolveram-se com as ideias de translinguagens, por meio de conversas sobre teoria e prática. As autoras apontam que “os estudantes de pós-graduação desafiaram seus entendimentos atuais sobre linguagens, e de como a linguagem é usada (e não usada) na educação, buscando maneiras de trazer a teoria acadêmica para aplicações concretas” (p. 166). Foi a partir dessas conversas que escreveram uma série de recomendações práticas, tendo o foco principal nas minorias linguísticas em contextos educacionais, fornecendo “ideias concretas sobre como projetar o ensino e mudar a cultura escolar de maneira que incorporem as translinguagens” (p. 174).

Recomendações essas destinadas a profissionais da educação, tendo por objetivo mostrar a teoria e os conceitos por trás de translinguagens. O propósito de trazer essas colaborações era promover uma maior diversidade linguística. O estudo em questão traz as colaborações de um grupo de estudantes de doutorado no CUNY Graduate Center.

A relação ente translinguagem e leitura, a avaliação na formação de leitores, e as acomodações constituem o estudo de Ascenzi-Moreno (2018), sendo a translinguagem vista como um modo distinto de ver e interpretar performances bilíngues, pois uma vez que bilíngues emergentes leem, escrevem, aprendem, e se comunicam, eles fazem uso de diversos aspectos e recursos de um único repertório linguístico. O estudo sugere o uso de lentes translíngues na leitura como um processo unificado que tem suas ramificações em como nós avaliamos leitores bilíngues emergentes em sala de aula. A pesquisa conta com a participação de três professores de duas escolas públicas de ensino fundamental, onde inglês, espanhol, chinês e italiano são as línguas presentes.

Quando os professores validam e permitem a translinguagem, cedendo espaço ao perguntar sobre conhecimento prévio, ao recontar algo, ou enquanto fazem as devolutivas aos alunos acerca das leituras de cada um, ou mesmo no contexto de avaliação, os estudantes aprendem que os seus recursos linguísticos são importantes para a leitura em geral, permitindo-lhes construir suas próprias identidades enquanto leitores bilíngues emergentes, acrescenta Ascenzi-Moreno (2018). A autora sugere ainda que cabe ao sistema educacional e aos professores se adaptarem para que a prática translíngue seja implantada e utilizada a favor dos estudantes. Acredito que, em parte, o sistema educacional e os professores podem contribuir significativamente para que as práticas translíngues sejam “naturalizadas”, contudo,

isso também é uma questão que envolve políticas linguísticas, em suas diversas formas e instâncias. A translanguagem já é uma realidade irreversível, assim sua inclusão nas políticas linguísticas nada mais é do que legitimar o que já existe.

Um contraponto às publicações dos vários autores anteriormente citados neste trabalho, com algumas particularidades em pesquisas e perspectivas obtidas em diferentes contextos, mas que defendem um único repertório linguístico, é feito por MacSwan (2017). Ao retomar as perspectivas do multilinguismo individual, o autor defende uma perspectiva que ele denomina modelo multilíngue integrado, no qual, segundo ele, “bilíngues têm um único sistema com muitos recursos gramaticais, mas com algumas diferenciações internas específicas da língua” (p. 179, minha tradução<sup>27</sup>).

Enquanto abordagem pedagógica, a translanguagem deveria ter seu foco no uso de múltiplas línguas de forma dinâmica, buscando melhorar a aprendizagem e tornando as escolas ambientes mais acolhedores para todos, quer sejam crianças multilíngues, famílias ou comunidades. Contudo, por conta de atribuições equivocadas a conceitos e ideias, inúmeros tópicos de pesquisa importantes, de utilidade teórica e conceitual, podem vir a ficar fora de alcance, além de enfraquecer o debate no campo linguístico. O autor cita como exemplo o que ele aponta como engano: “que o multilinguismo, não o monolinguismo, é universal, e cada um de nós, mesmo os chamados monolíngues, têm vários sistemas de regras sobrepostos adquiridos através de nossa participação em comunidades de fala divergentes” (p. 179, minha tradução<sup>28</sup>).

Posto isso, passo a mencionar estudos no contexto do Brasil. Temos alguns estudos recentes voltados ao tema da translanguagem. Megale e Camargo (2015), por exemplo, discorrem sobre práticas translíngues e o repertório linguístico do sujeito bilíngue no século XXI, tendo como objeto de pesquisa um estudante brasileiro de inglês de 13 anos, que tem o inglês também como língua de contato com as primas residentes nos Estados Unidos. O estudante optou por comunicar-se unicamente em inglês com as primas, sendo solicitado a ele que adotasse um diário para anotações de seu cotidiano. Com base nesse diário, além de entrevista gravada em áudio, foram utilizadas as anotações do estudante. Megale e Camargo (2015) afirmam:

---

<sup>27</sup> No original: “bilinguals have a single system with many shared grammatical resources but with some internal language-specific differentiation as well”.

<sup>28</sup> No original: “multilingualism, not monolingualism, is universal, and that each of us, even so called monolinguals, has multiple overlapping rule systems acquired through our participation in divergent speech communities”.

É uma perspectiva de práticas linguísticas que engloba a dinâmica das interações entre línguas e comunidades, em vez de conceber as línguas como sistemas independentes, separados. Esse deslocamento, de uma abordagem que compreendia língua como um sistema demarcado, para outra que reconhece a fluidez e a criatividade presentes nas práticas linguísticas, ajuda-nos a elucidar nosso entendimento sobre o bilinguismo (MEGALE; CAMARGO, 2015, p. 58).

A investigação aponta para três premissas, sendo a primeira a de que os idiomas do indivíduo estudado fazem parte de um repertório que é acessado para fins comunicativos; a segunda mostra que suas línguas formam um sistema integrado; e a terceira indica que sua competência emerge de práticas locais em que duas línguas são negociadas para a comunicação. As autoras sugerem mais estudos que tenham por objeto a prática bilíngue, para que assim se possa pensar em modelos de ensino de línguas, bem como em modelos de educação bilíngue.

Ainda no contexto brasileiro, Lucena e Nascimento (2016) abordam práticas (trans)comunicativas contemporâneas em artigo que lança luz sobre as concepções de práticas transidiomáticas e práticas de translanguagem, focando especialmente nas motivações epistemológicas em cenários de complexidade, e na possibilidade do surgimento de pontos dissonantes e concordantes entre as concepções abordadas no estudo. O que diferencia práticas transidiomáticas (JACQUEMET, 2005) das práticas de translanguagem, segundo García e Wei (2014), é que Jacquemet, apesar de “problematizar concepções sociolinguísticas tradicionais, não desafia a existência de língua como um sistema de estruturas que são meramente re combinadas” (p. 38, minha tradução<sup>29</sup>).

O conceito de práticas transidiomáticas considera estas como sendo multilíngues, ocorrendo por meio do uso de equipamentos eletrônicos e outros recursos semióticos, podendo ser de alcance local ou global. Este conceito é relacionado ao contexto dos efeitos da globalização geocultural nas práticas comunicativas, híbridas, complexas e criativas do século XXI, tendo alguns pontos em comum com a translanguagem. Contudo, há um ponto fundamental que diferencia ambos os conceitos: a virada digital contemporânea, presente também na concepção de translanguagem, porém não elementar para a definição de linguagem no contexto multilíngue. Definindo translanguagem, os autores complementam:

A comunicação plurilíngue no século XXI precisa ser reconhecida com base na Translanguagem. Nessa perspectiva, as práticas de linguagem são legitimamente vistas como práticas sociais, uma vez que são entendidas nas ações dos indivíduos, que as utilizam de acordo com as necessidades contextuais e interacionais. A

<sup>29</sup> No original: “problematizes traditional sociolinguistic conceptions of language, but does not challenge the existence of language as a system of structures that is merely recombined”.

diversidade e a complexidade com que indivíduos multilíngues são constituídos permitem a eles experimentar e utilizar recursos variados e complexos na medida em que interagem em práticas comunicativas (LUCENA E NASCIMENTO, 2016, p. 49).

Ao concluir o artigo, os autores apontam que os conceitos de práticas transidiomáticas e práticas de translanguagem na verdade se complementam, apesar das especificidades de cada uma, pois ambas têm por campo de estudo a comunicação linguística.

Já a pesquisa de Silva (2017), realizada nos anos de 2009 e 2010, está relacionada às práticas de linguagem em contexto de educação infantil bilíngue (crianças com três anos) na rede particular de ensino, no estado de Goiás. A pesquisa de cunho etnográfico, com recorte de material empírico envolvendo as LP, LI e/ou LE (Língua Espanhola), propõe olhar as linguagens daquele contexto com outras lentes e reitera o conceito de translanguagem ou práticas translíngues, ou mesmo translanguajamento, nos mesmos vieses de Canagarajah (2013) e García e Wei (2014). Os autores adotam a perspectiva de um único repertório, sem separação rígida de línguas, com recursos linguísticos móveis, fluídos e híbridos, em contextos sociais e semióticos que fazem parte da identidade dos indivíduos, no intuito de formar a comunicação e construir sentidos. Silva (2017) reitera, ao término da pesquisa, que ainda ocorre um embate entre alternância de línguas (*code-switching*) e práticas translíngues e considera que uma não invalida a outra e que a diferença está no tipo de olhar que lançamos sobre a questão. Silva (2017) compreende que a prática translíngue consegue abarcar o ato comunicativo como um todo, sem necessidade de separar ou seccionar falas ou línguas.

Dentre as inúmeras publicações utilizadas e referenciadas nesse trabalho, não há como deixar de mencionar que há um grande bloco de pesquisadores encampando as ideias de Canagarajah (2013), García e Wei (2014), Lewis, Jones e Baker (2012). Contudo, há que se ter claro que não há consenso em torno do conceito e uso de translanguagem em cenários bilíngues ou multilíngues, o que certamente não é de forma alguma negativo. Com o surgimento de novos contextos em um mundo de constantes transformações sociais, novas perspectivas e possibilidades em torno dessas práticas acompanham essas mudanças, oportunizando e fazendo prosperar a pluralidade de opiniões e posicionamentos. Para mim, a translanguagem é uma realidade em contextos bilíngues e multilíngues, pois não há como controlar as práticas linguísticas que acompanham as interações entre os indivíduos. O que ocorre é que, a meu ver, alguns docentes optam por ignorar os fatos, talvez por não saberem como lidar com esse cenário.

Essa diversidade de visões e perspectivas também se faz presente na temática do ensino de escrita em língua adicional, que abordo a seguir.

## 2.4 A ESCRITA ENQUANTO PROCESSO, SEU PAPEL SOCIAL E A ESCRITA EM LÍNGUA ADICIONAL: RELAÇÕES INTRÍNSECAS

Nas experiências iniciais de ensino de LI em diversos contextos, tanto públicos quanto privados, os professores recém-licenciados, talvez pela questão da pouca idade dos aprendizes, têm como foco de trabalho o léxico e a interação oral. Os estudantes crescem e, com a ampliação do repertório lexical, o desenvolvimento da compreensão oral, da leitura e da comunicação, é chegada a hora de partir para a escrita, que é foco do meu estudo na perspectiva translíngua.

Diante da empreitada que o trabalho de escrita representa, algumas indagações parecem permear a jornada, tais como a busca por uma definição do que seja escrita em língua adicional, bem como a forma ou as formas pelas quais as pessoas aprendem a escrever. Porém, a mais inquietante parece ser se é possível ensinar alguém a escrever.

Nessa seção serão abordados três aspectos da escrita grafocêntrica, sendo eles a escrita enquanto processo, o papel social da escrita e a escrita em língua adicional. Como explicado anteriormente, utilizo aqui a terminologia *língua adicional*, contudo o termo *segunda língua* é mais comumente utilizado pelos autores, conforme apontado nos documentos referenciados.

Uma vez que se inicia o estudo e a pesquisa em torno da temática da escrita, uma das percepções mais imediatas é a de que a escrita é um processo. Essa perspectiva está em consonância com Raimes (1983), Freedman, Pringle e Yalden (1983), Brown (2007) e Hyland (2013).

A escrita como sendo um processo, consenso entre os pesquisadores apresentados, muitas vezes sugere que os alunos são ensinados a escrever com coerência, ortografia aceitável e estrutura gramatical apropriada em segunda língua. Contudo, há tópicos bastante relevantes a serem considerados, que vão desde o contexto de aprendizagem até a questão cultural, perpassando a origem dos escritores e a identidade do escritor, chegando até os diferentes tipos de escrita que são possíveis e/ou esperados em contextos diversos de ensino-aprendizagem.

Embora mais recentemente, quer seja pelo uso de ferramentas digitais ou de público migratório, as estratégias de produção de texto tenham sido repensadas e reavaliadas por diferentes estudiosos, segundo os autores acima referenciados, a escrita é sim um processo que pode ser ensinado por meio da combinação de uma ou mais estratégias e/ou métodos.



Aspectos relevantes na pesquisa de escrita na segunda língua são apresentados por Brown (2007). Tais aspectos incluem questões de composição versus escrita, processo versus produto, a retórica contrastiva, as diferenças entre escrita em L1 e L2, autenticidade, resposta à escrita do aluno, voz e identidade. Indubitavelmente essas são questões que permeiam pesquisas de diversos estudiosos e pesquisadores.

Em termos conceituais, para Hyland (2013), escrita em segunda língua é um termo aplicado à escrita feita em outra língua que não seja a(s) nativa(s) do escritor, podendo também ser entendido como parte inerente ao processo de aprendizagem da língua alvo do escritor.

É importante frisar que, além de uma atividade, a escrita em segunda língua também é uma área de pesquisa e atuação dentro dos estudos da linguagem (chamada, em inglês, de Second Language Writing). Hyland (2013) acredita que para muitos de nós, essa área pode ser compreendida como um campo de estudo que se pre(ocupa) com a experiência de escrever em outro idioma, bem como com a análise da escrita produzida neste outro idioma. Preocupa-se ainda com o ensino de escrita em outro idioma, bem como o estudo do ensino de escrita em outro idioma.

Vale, contudo, ressaltar que Hyland (2013) está ciente do quanto o termo segunda língua pode ser ambíguo, pois este pode ser aplicado tanto à escrita em qualquer língua que não a nativa do escritor, quanto à escrita que ocorre em contextos nos quais a língua alvo é dominante fora da sala de aula. Ainda para o autor,

A 'segunda língua' na frase 'escrita na segunda língua' se sobrepõe e inclui a escrita em uma terceira, quarta ou língua estrangeira. Isso aponta para o fato de que a *escrita* não apenas é complexa e interessante, mas também os próprios *escritores*. Indivíduos que variam em termos de formação, proficiência linguística, propósitos de escrita, experiências anteriores e contextos de aprendizagem (HYLAND, 2013, p. 1, minha tradução<sup>30</sup>).

De acordo com o autor, a escrita em segunda língua, surgiu como área de estudos no século XX, nos anos de 1970. Desde então, professores têm buscado teorias e metodologias para nortear seus trabalhos em sala de aula no que diz respeito à escrita. Contudo, uma abordagem não elimina a outra, de forma que todas elas, de uma forma ou outra, se sobrepõem e se complementam, permitindo assim que se compreenda o que o autor chama de 'realidade complexa da escrita'.

<sup>30</sup> No original: “‘Second language’ in the phrase ‘second language writing’ overlaps with and includes writing in a third, fourth or foreign language. This points us to the fact that it isn’t only the *writing* that is complex and interesting but also the *writers* themselves. Individuals who vary in terms of their backgrounds, their language proficiencies, their writing purposes, their previous experiences and their learning experiences”.



À luz das múltiplas perspectivas, Hyland (2013) resume o que pensa acerca de escrita em segunda língua:

A escrita em segunda língua não é apenas algo que as pessoas fazem, mas também o que elas produzem e como isso é ensinado, analisado e aprendido. A maneira como encaramos isso depende muito do que queremos fazer com isso (HYLAND, 2013, p.1, minha tradução<sup>31</sup>).

Essa visão do autor sobre a escrita em segunda língua não parece dialogar com as questões translíngues, uma vez que parece não colocar isso na perspectiva social. Em suas obras, o autor traz aspectos relacionados desde a escrita e o ensino da escrita, escrita em segunda língua e contextos de ensino, passando por projeto de curso e planejamento de aula, textos e materiais nas aulas de escrita, tarefas nas aulas de escrita, novas tecnologias na instrução de escrita, até fatores como *feedback*<sup>32</sup> e avaliação à/da escrita do aluno, concluindo com pesquisa de escrita e escritores. As atividades de escrita envolvem conceitualizar, planejar e lecionar cursos de escrita e experienciar, uma vez que tudo o que é feito em sala de aula é guiado pelo conhecimento prático e teórico, desde os métodos escolhidos, os materiais que se decide adotar, o estilo de ensinar até as tarefas a serem realizadas pelos estudantes.

Quanto ao tipo de escrita a ser realizada pelo aluno, Brown (2007) sugere que seja aquele que o aluno vier a fazer uso em estudos ou trabalhos futuros, ponderando as necessidades da vida acadêmica e profissional.

Para tanto, na opinião de Hyland (2013), se faz necessário refletir sobre os conhecimentos que se tem sobre escrita e ensino de escrita, incluindo as crenças acerca do assunto, para assim ser possível fazer uso de métodos atuais de ensino, com o que o autor denomina ‘um olhar informado e crítico’. Na opinião do autor, no processo de escrita em segunda língua há que se ter clara a perspectiva com a qual olhamos para o tema, uma vez que isso acaba por guiar os passos a serem seguidos sem, contudo, deixar de ter em mente que esse campo de atuação não é algo fixo, estanque - muito pelo contrário, está em movimento constante, trazendo novas perspectivas e incorporando inovações em termos de métodos e abordagens, o que o autor resume como *forever changing*<sup>33</sup>.

Uma vez que alguém se propõe a trabalhar com escrita em segunda língua, segundo Hyland (2013), essa pessoa há que considerar ainda uma série de outros fatores que influenciam diretamente no trabalho a ser realizado, tais como quem são os indivíduos

<sup>31</sup> No original: “Second language writing is not just something that people do, but also what they produce and how it is taught, analysed and learnt. How we look at it very much depends on what we want to do with it.”

<sup>32</sup> Devolutiva, retorno (minha tradução).

<sup>33</sup> Em constante mudança (minha tradução).

escritores, quais são suas origens e que formações os compõem, qual a proficiência desses indivíduos na língua, o que eles têm em mente ou quais são os propósitos da escrita, quais são as experiências prévias que eles relatam e quais foram ou têm sido seus contextos de aprendizagem. Com base nessas informações, é possível elaborar um plano de trabalho e definir qual ou quais abordagens tomarão parte no processo de escrita.

A compreensão das teorias, abordagens ou métodos, como opções curriculares é de grande valia, no ponto de vista de Hyland (2013), uma vez que cada uma delas organiza a escrita em segunda língua com diferentes focos: estrutural, processual, funcional, de conteúdo, expressiva, de gênero. O autor acrescenta que

Poucos professores seguem rigorosamente apenas uma dessas orientações em suas salas de aula. Em vez disso, eles tendem a adotar uma variedade eclética de métodos, adaptando suas práticas às restrições de suas situações de ensino e suas crenças sobre como os alunos aprendem a escrever (HYLAND, 2013, p. 1, minha tradução<sup>34</sup>).

Quando vejo a referência do autor sobre seguir orientações, me vem à mente seguir regras, e como professora, digo que muitas vezes se trabalha com o que é possível, com o que funciona, de acordo com a realidade do contexto. Com isso não quero dizer que se devem infringir regras institucionais de forma gratuita, pelo simples ato de fazê-lo; pelo contrário, elas existem para organizar o trabalho. Refiro-me às orientações de trabalho com os discentes de forma que a sala de aula seja feita de momentos de trocas, de diálogo e de aprendizado mútuo.

Assim, quando se fala em método ou abordagem estrutural de escrita em segunda língua basicamente se trabalha com a forma da linguagem, uma vez que a escrita é vista como produto, tendo o foco na gramática e nas unidades formais do texto. Hyland (2013) argumenta que isso de fato envolve conhecimento linguístico, fazendo com que sejam feitas escolhas lexicais, e que padrões sintáticos e recursos coesivos sejam observados. Entretanto, o autor utiliza-se da argumentação de que o resultado nada mais é do que imitação, pois nesse método ocorre a manipulação de modelos mostrados previamente pelo professor. Além disso, o método estrutural visa à acuidade e clareza, deixando de considerar tanto a comunicação quanto o significado, e tampouco ponderando a importância do contexto e a inexorável relação entre o escritor e o leitor.

---

<sup>34</sup> No original: “Few teachers strictly follow just one of these orientations in their classrooms. Instead, they tend to adopt an eclectic range of methods, accommodating their practices to the constraints of their teaching situations and their beliefs about how students learn to write.”

Já o método ou abordagem funcional, como descrito por Hyland (2013), tem como foco o uso da linguagem, tanto para critério de seleção dos materiais de ensino, quanto ao buscar estabelecer relações entre estruturas e significados, uma vez que as formas exercem as funções comunicativas. As funções consideradas mais relevantes passam a ser ensinadas aos alunos, sendo essas funções consideradas, tão somente, meios para se atingir os fins, ou seja, para que se cumpra o propósito da escrita. O método funcional tem como ponto central os tipos textuais e busca explicar as percepções do uso da língua na forma escrita nas diversas questões da tipologia textual. O autor faz alusão ao fato de que também nessa abordagem a modelagem e os padrões de escrita são a base operatória, sob a influência do método estrutural. Há um determinado padrão nos textos produzidos no método funcional, apresentando um escopo de introdução, corpo do texto e conclusão, o que acarreta certo distanciamento por parte dos escritores com relação aos propósitos práticos da escrita e das experiências pessoais dos escritores, considerando ser possível que funções sejam ensinadas independentemente do contexto do escritor e do leitor, apenas seguindo certos procedimentos.

O método ou abordagem expressiva é aquela que tem no escritor o ponto de partida. O papel do professor, nesse método, resume-se a incentivar os estudantes a que busquem encontrar suas próprias vozes, e o objetivo do trabalho de escrita é a de que se desenvolvam produções que apresentem características como frescor e espontaneidade. Aqui, sim, as experiências e opiniões dos estudantes são cruciais, posto que a escrita representa nada menos que o ato criativo da autodescoberta. O autor apresenta essa abordagem baseada na percepção de que a escrita é aprendida, num processo de desenvolvimento, e não pode ser ensinada, pois a escrita é prática livre, com compartilhamento de significados pessoais dos escritores, onde inclusive as crenças são abordadas. Ao que o professor considera as ideias presentes no texto e pouco, ou nada, se além aos erros gramaticais. Pelas próprias características do método, torna-se difícil mensurar a qualidade do trabalho, de identificar o que é boa escrita, segundo Hyland (2013). Outro ponto sugerido pelo autor é que o uso dessa abordagem com estudantes de segunda língua deve ser cauteloso, dado que, dependendo do contexto, podem surgir dificuldades na questão da autoexpressão e individualismo. O autor ainda acena com outra questão crítica que vem a ser o descuido para com a formação cultural dos escritores, as consequências sociais da escrita, e os propósitos de comunicação no mundo real, onde a escrita tem implicações práticas.

Ao tratar da abordagem processual, Hyland (2013), apresenta o escritor literalmente como produtor independente de textos. O papel dos professores restringe-se a assistir os aprendizes no desenvolvimento da atividade de escrita. Vale ressaltar que há inúmeras versões

dessa perspectiva, não obstante, todas têm por base que a escrita depende de processos cognitivos básicos, e que cabe ao professor desenvolver esses processos, auxiliando os estudantes na reflexão, papel central da abordagem. Além disso, o modelo processual é baseado em etapas, a saber: planejamento, definição do problema retórico, proposta de soluções e avaliação de resultados.

Sobre o que exatamente os estudantes são solicitados a escrever? Partindo dessa pergunta, Hyland (2013) introduz a abordagem de conteúdo que, de forma simplificada, não simplista, trata do conjunto de tópicos ou tarefas de escrita propostas aos estudantes. Ao escolher trabalhar com esse método, pressupõe-se que os estudantes tenham conhecimento pessoal acerca dos tópicos e espera-se que eles sejam capazes de abordar esses mesmos temas de maneira relevante. Por vezes os estudantes têm a oportunidade de escolher as temáticas, entretanto na maior parte dos casos os professores escolhem os tópicos, pois pretendem integrar e combinar diferentes abordagens de escrita. Não raramente cabe aos professores auxiliar seus estudantes a desenvolver o que o autor denomina ‘esquema cognitivo apropriado’ para a realização da atividade de escrita, quer seja com a apresentação de léxico pertinente, a leitura e pesquisa do assunto na internet, fazendo um *brainstorming*<sup>35</sup> com o grupo, ou mesmo proporcionando um trabalho colaborativo, de grupo. A questão central do método de conteúdo é a base forte que ele tem na leitura e na ligação existente entre a escrita e a leitura na promoção do letramento em segunda língua.

Um olhar para além do conteúdo, da gramática e dos processos de composição – a visão da escrita como tentativa de comunicar-se com os leitores é o que caracteriza a abordagem de gêneros. Hyland (2013) pondera que padrões linguísticos acabam por se tornar entraves nas ações do escritor, pois limitam suas escolhas. Caracteriza-se por agregar aspectos discursivos e contextuais do uso da linguagem, todavia trata com negligência a possibilidade do uso individual de métodos estrutural, funcional ou processual. Outra característica do trabalho com gêneros é que tudo começa com o propósito de comunicação, seguindo-se vários estágios que intentam expressar claramente o propósito inicial. Esses estágios são utilizados para possibilitar aos estudantes o controle do novo conhecimento ou habilidade, passando a se tornar independente naquela habilidade. O autor pondera ainda que quando tratamos de gêneros na escrita, isso se refere tanto ao que os alunos fazem com a linguagem, de forma ativa, quanto à forma como eles entendem que essa linguagem funciona.

---

<sup>35</sup> Técnica para desenvolvimento de novas ideias ou resolução de problemas, baseada numa discussão em que várias pessoas fazem muitas sugestões para que sejam escolhidas as melhores ou uma fusão delas. (Ver [dicionario.priberam.org/brainstorm](http://dicionario.priberam.org/brainstorm))

Em termos de trabalho efetivo com escrita em segunda língua, Hyland (2013) exemplifica apresentando um modelo simplificado de instrução no processo de escrita, baseado em planejamento-escrita-revisão, o qual o autor acredita ser a forma mais conhecida, e que foi elaborado por Flower e Hayes, em 1981. Ao elaborar sua representação o autor deixa claro que os escritores não necessariamente seguem os passos, podendo pular um ou outro, indo e retornando, conforme as necessidades que se apresentam.

FIGURA 2 – MODELO SIMPLIFICADO DE INSTRUÇÃO NO PROCESSO DE ESCRITA



(Fonte: HYLAND, 2013, p. 11)

Tendo em vista a multiplicidade de técnicas, métodos e teorias disponíveis no trabalho com escrita, o autor enfatiza pontos importantes a serem considerados quanto à execução das tarefas de escrita:

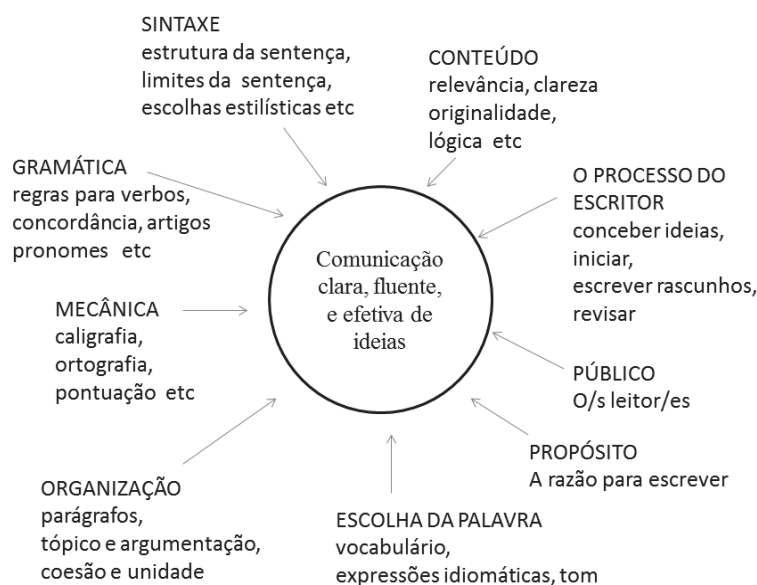
[...] enquanto existem paralelos nos processos de composição dos escritores de L1 e L2, estes últimos se distinguem por suas origens bilíngues e biculturais e, particularmente, por suas experiências anteriores como escritores e aprendizes. Também existem diferenças significativas nos contextos em que os alunos se encontram como aprendizes, que podem influenciar a motivação, as atitudes, as habilidades deles de se dedicarem aos estudos e o acesso à segunda língua. [...] fatores culturais devem ser entendidos como uma fonte potencial de explicação para diferenças de escrita e usados para reconhecer que existem inúmeras maneiras de criar significados. Para professores inexperientes ou sem experiência em outras culturas, existe o perigo do etnocentrismo em aprender a escrever, de considerar os alunos de L2 como escritores simplesmente deficientes. Uma apreciação das diferenças de escrita pode facilitar o entendimento intercultural e apoiar práticas de ensino que tornam essas diferenças explícitas para os alunos. (HYLAND, 2013, p.51, minha tradução<sup>36</sup>).

<sup>36</sup> “[...] while there are parallels in the composing processes of L1 and L2 writers, the latter are distinguished by their bilingual and bicultural backgrounds and particularly their prior experiences as writers and learners. There are also significant differences in the contexts in which students find themselves as learners which can influence their motivation, attitudes, ability to devote themselves to study and their access to the second language. [...]”

Inúmeros aspectos descritos por Hyland (2013) são também objeto de estudo e integram as obras de Raimes (1983), principalmente no que concerne a métodos e abordagens no processo de escrita.

Quando se trata do ensino de escrita, não há uma única resposta que dê conta de responder às indagações de como ensinar escrita em aulas de inglês como segunda língua (ESL), de acordo com Raimes (1983). Segundo a autora, isso acontece pela diversidade de professores e estilos de ensino, bem como de aprendizes e estilos de aprendizagem. Para explicar com o que os aprendizes precisam lidar no processo de escrita, a autora (1983) apresenta o seguinte diagrama:

FIGURA 3 – PRODUZINDO UM TEXTO



(Fonte: RAIMES, 1983, p.6)

Os professores, por sua vez, entendem de forma distinta como a escrita deve ser ensinada, fazendo assim surgir as diferentes abordagens relacionadas ao tema, como citado por Raimes (1983, p. 6-11), a saber: de controlada a livre, escrita livre, padrão-parágrafo, organização gramatical-sintática, comunicativa, de processo.

Além das abordagens, que se sobrepõem, há ainda as técnicas que podem ser empregadas no que se refere à escrita em segunda língua. Visando o trabalho satisfatório do

---

cultural factors should be understood as a potential source of explanation for writing differences and used to recognize that there are numerous ways of making meanings. For inexperienced teachers or those without experience of other cultures there is a danger of ethnocentrism about learning to write, of regarding L2 students as simply deficient writers. An appreciation of writing differences can facilitate cross-cultural understandings and support teaching practices which make such differences explicit to students.”

professor e o bom desempenho dos aprendizes, Raimes (1983) sugere alguns questionamentos que devem ser feitos ao se planejar a aula de escrita. Questionamentos estes que não necessariamente estão confinados a nenhuma das abordagens mencionadas, mas que podem ser úteis no cotidiano da sala de aula. Quando os questionamentos perpassam todo o processo - buscando respostas para, por exemplo, de que modo a escrita auxilia os estudantes a melhorar a aprendizagem da segunda língua, os tópicos a serem trabalhados, como tornar o tópico significativo, quem será o leitor dos textos escritos pelos estudantes, como será o trabalho conjunto em sala de aula, a delimitação do tempo necessário para a escrita, como tratar os erros - para Raimes (1983, p.12-23) isso já terá valido a pena.

Em sua obra, Raimes (1983) apresenta abordagens, técnicas e sugestões de atividades para aulas de escrita em inglês como segunda língua. Raimes, ao findar o capítulo inicial de sua obra sobre ensinar escrita em aulas de inglês como segunda língua considera que

Difícilmente encontraremos uma sala de aula em que um professor seja tão dedicado a uma abordagem que exclua todas as outras. Um professor que usa uma abordagem comunicativa ou de processo ainda utilizará técnicas extraídas de outras abordagens, conforme os alunos precisarem; parágrafos modelo, composições controladas, redação livre, exercícios de frases e análise de parágrafos são úteis em todas as abordagens. Assim como a maioria dos professores e livros didáticos é eclética – utilizando tudo o que está disponível para eles -, este livro também não se limitará a técnicas entregues apenas a partir de uma abordagem. Não há *uma* maneira de ensinar a escrever, mas muitas. Este livro também não se limitará a nenhum recurso específico do diagrama de composição na página 6. Mas, embora as técnicas sejam tiradas de todas as abordagens e abordem os vários recursos que um escritor precisa considerar ao produzir um artigo, elas terão algo em comum. Elas derivam das suposições básicas de que escrever significa escrever um texto conectado e não apenas frases simples, que escritores escrevem para um propósito e um leitor e que o processo de escrita é uma valiosa ferramenta de aprendizado para todos os nossos alunos (RAIMES, 1983, p. 11, minha tradução<sup>37</sup>).

Corroboram com as considerações de Raimes (1983) algumas das ideias condensadas na obra organizada por Freedman, Pringle e Yalden (1983).

Esses autores, no que tange à aprendizagem da escrita de primeira e segunda língua, apresentam documentos selecionados por ocasião da Conferência da CCTE (Canadian

---

<sup>37</sup> No original: “We will seldom find a classroom where a teacher is so devoted to one approach as to exclude the others. A teacher using a communicative approach will still use techniques drawn from other approaches as the students need them; model paragraphs, controlled compositions, free writing, sentence exercises, and paragraph analysis are useful in all approaches. Just as most teachers and textbooks are eclectic – drawing from everything that is available to them – this book, too, will not limit itself to techniques derived solely from one approach. There is no *one* way to teach writing, but many ways. Nor will this book limit itself to any specific features of the composition diagram on p. 6. But although the techniques are drawn from all approaches and address the various features that a writer needs to consider in producing a piece of writing, they still have something in common. They stem from the basic assumptions that writing means writing a connected text and not just single sentences, that writers write for a purpose and a reader, and that the process of writing is a valuable learning tool for all of our students.”



Council of Teachers of English), realizada em Ottawa em 1979. Nos textos, a escrita é abordada sobre quatro aspectos considerados primordiais, a ser: a) o processo da escrita em três orientações; b) o desenvolvimento das habilidades de escrita; c) texto e discurso; d) implicações para a escrita.

Ao introduzirem a questão da escrita, Freedman, Pringle e Yalden (1983) afirmam que, no contexto de segunda língua,

[...] as dificuldades envolvidas em aprender a escrever são agravadas; pois todas as dificuldades em aprender a escrever a própria língua em um nível além do mínimo de alfabetização são adicionadas a todas as complexidades adicionais herdadas na tentativa de dominar uma segunda língua. Não é mais apenas tentar dominar um meio diferente e aprender a lidar com suas exigências especiais; é também uma questão de aprender a se expressar, tentando atingir as expectativas, em uma língua diferente e em uma cultura diferente. Tão numerosas são as novas variáveis que podem ser adicionadas quando aprender a escrever em inglês vem a ser aprender a escrever em inglês *como uma segunda língua* que, concebivelmente, nunca será possível conceber uma taxonomia completa, mesmo para fins descritivos (FREEDMAN, PRINGLE, YALDEN, 1983, xiii, minha tradução<sup>38</sup>).

Dentre os mais relevantes pontos que permeia a questão da aprendizagem da escrita em inglês como segunda língua, os autores mencionam quatro itens de preocupação: a) as propriedades do trabalho; b) o processo através do qual isso acontece; c) o modo como as habilidades mentais são adquiridas; d) o conhecimento dos professores para ajudar seus alunos a adquirir a capacidade de escrever.

Assim como Hyland (2013) e Raimes (1983), nos tópicos apontados por Freedman, Pringle e Yalden (1983) fica evidente a perspectiva de escrita enquanto processo. Importante salientar que é essa abordagem que me interessa neste trabalho, o da escrita enquanto processo, o que difere de escrita enquanto produto.

Cancelas-Ouviña e Howard (2004), ao tratarem da questão da escrita em língua estrangeira, trazem apontamentos e reflexões acerca do que significa escrita. Elas também apontam para as habilidades imbricadas na escrita, ao mesmo tempo em que analisam a relação entre as quatro habilidades. As autoras corroboram o pensamento dos demais teóricos aqui já mencionados, entendendo a escrita como um processo e, em especial, com Raimes (1983) quando tratam das abordagens envolvidas na escrita.

---

<sup>38</sup> No original: “[...] the difficulties involved in learning to write are compounded; for, to all the difficulties in learning to write one’s own language at a level beyond that of minimal literacy are added all the further complexities inherent in trying to master a second language. It is no longer only a matter of trying to master a different medium and learning how to handle its special exigencies; it is also a matter of learning how to express oneself appropriately in a different language and in a different culture. So numerous are the new variables which may be added when learning to write in English becomes learning to write in English *as a second language* that conceivably it will never be possible to devise a complete taxonomy even for descriptive purposes.”



Um paradigma que vem sendo percebido pelas pesquisas de um grupo de estudiosos estadunidenses é mencionado por Hairston (1982). Segundo a autora,

Um ponto que está ficando claro é que a escrita é um ato de descoberta para escritores habilidosos e não qualificados; a maioria dos escritores tem apenas uma noção parcial do que eles querem dizer quando começam a escrever, e suas idéias (sic) se desenvolvem no processo de escrita. Eles desenvolvem seus tópicos intuitivamente, não metodicamente. Outra verdade é que geralmente o processo de escrita é não linear, movendo-se suavemente em uma direção do início ao fim. Está bagunçado, recursivo, complicado e desigual. Os escritores escrevem, planejam, revisam, antecipam e revisam durante todo o processo de escrita, indo e voltando entre as operações diferentes envolvidas na escrita sem nenhum plano aparente. Nenhum escritor praticante ficará surpreso com essas descobertas: mesmo assim, eles seriamente contradizem o paradigma tradicional que dominou a escrita de livros didáticos para anos (HAIRSTON, 1982, p. 85, minha tradução<sup>39</sup>).

Contudo, há dados mais significativos que surgiram dos estudos coordenados pelo grupo. A autora aponta que são aqueles que mostram diferenças profundas entre os comportamentos de escrita de escritores especializados e não especializados e os comportamentos de estudantes e escritores profissionais, sendo que essas diferenças envolvem:

a quantidade de tempo gasto na escrita, a quantidade de preparo para escrever, o número de rascunhos escritos, a preocupação com o público, o número de alterações feitas, os estágios de frequência e duração das pausas durante a escrita, a maneira pela qual essas pausas são usadas, a quantidade de tempo gasto relendo e reformulando, o tipo e número de restrições de que os escritores estão cientes ao executar o trabalho (HAIRSTON, 1982, p. 86, minha tradução<sup>40</sup>).

Esse novo paradigma no ensino de escrita, apresenta algumas características, sendo as principais:

1) ele se concentra no processo de escrita; os instrutores intervêm na redação dos alunos durante o processo; 2) ensina estratégias para invenção e descoberta; os instrutores ajudam os alunos a gerar conteúdo e descobrir objetivos; 3) de base

<sup>39</sup> No original: "One point that is becoming clear is that writing is an act of discovery for both skilled and unskilled writers; most writers have only a partial notion of what they want to say when they begin to write, and their ideas develop in the process of writing. They develop their topics intuitively, not methodically. Another truth is that usually the writing process is not linear, moving smoothly in one direction from start to finish. It is messy, recursive, convoluted, and uneven. Writers write, plan, revise, anticipate, and review throughout the writing process, moving back and forth among the different operations involved in writing without any apparent plan. No practicing writer will be surprised at these findings: nevertheless, they seriously contradict the traditional paradigm that has dominated writing textbooks for years."

<sup>40</sup> No original: "[...] the amount of time spent on writing, the amount of time preparing to write, the number of drafts written, the concern for audience, the number of changes made and the stages at which they are made, the frequency and length of pauses during writing, the way in which those pauses are used, the amount of time spent rereading and reformulating, and the kind and number of constraints that the writers are aware of as they work."

retórica; público, propósito e ocasião figuram com destaque na atribuição de tarefas de escrita; 4) os instrutores avaliam em que medida o produto escrito atende à intenção do escritor e atende às necessidades do público; 5) considera a escrita um processo recursivo e não linear; pré-escrita, redação e revisão são atividades que se sobrepõem e se entrelaçam; 6) é holístico, vendo a escrita como uma atividade que envolve as faculdades intuitivas e não racionais, bem como as racionais; 7) enfatiza que a escrita é uma maneira de aprendizado e desenvolvimento, bem como uma habilidade de comunicação; 8) inclui uma variedade de modos de escrita, expressivos e expositivos; 9) é informado por diversas disciplinas, especialmente psicologia cognitiva e linguística; 10) considera a escrita uma atividade criativa disciplinada que pode ser analisada e descrita; seus praticantes acreditam que a escrita pode ser ensinada; 11) baseia-se em pesquisa linguística e pesquisa do processo de composição; 12) salienta o princípio de que os professores de redação devem ser pessoas que escrevem (HAIRSTON, 1982, p.86, minha tradução<sup>41</sup>).

Dessa forma percebemos que o paradigma emergente citado por Hairston (1982) também traz a escrita como processo, combinando diferentes estratégias na execução das tarefas de escrita.

No contexto brasileiro, em particular Guedes (2013), além de apresentar os aspectos do processo de escrita em língua estrangeira, especificamente o francês, também mostra a ação desses aspectos na produção de textual escrita de estudantes e pondera sobre os caminhos didático-pedagógicos que podem contribuir para o aprimoramento da habilidade escrita. Nas considerações finais de sua pesquisa, Guedes aponta que

Existe uma tendência do ensino de língua estrangeira em obedecer à sequência programática prevista pelos livros didáticos. Porém, os resultados das pesquisas sobre os erros e as teorias sobre o sistema intermediário da linguagem nos apresenta uma instabilidade dos conhecimentos dos aprendizes durante os estudos e perante a apresentação a novos conteúdos, quer dizer, existe um conflito entre proposta e ação em que a primeira é linear, a outra é irregular apresentando fases de progressão e de regressão. No processo de escrita em língua estrangeira, percebemos essa irregularidade com muita facilidade, como constatado anteriormente. Porém, o professor possui um forte aliado que pode auxiliar o aluno e o processo de construção dos conhecimentos: a reescrita. O fato de na habilidade escrita, o estudante possuir tempo para refletir, anotar, pesquisar, comparar, inferir contribui para que as eventuais transferências ou supergeneralizações sejam amenizadas. Para tanto, cremos que os envolvidos no processo de aprendizagem, professor e aluno, precisam reafirmar seus hábitos de revisão, de reescritura (GUEDES, 2013, p. 6).

---

<sup>41</sup> No original: “1. It focuses on the writing process; instructors intervene in students' writing during the process. 2. It teaches strategies for invention and discovery; instructors help students to generate content and discover purpose. 3. It is rhetorically based; audience, purpose, and occasion figure prominently in the assignment of writing tasks. 4. Instructors evaluate the written product by how well it fulfills the writer's intention and meets the audience's needs. 5. It views writing as a recursive rather than a linear process; pre-writing, writing, and revision are activities that overlap and intertwine. 6. It is holistic, viewing writing as an activity that involves the intuitive and non-rational as well as the rational faculties. 7. It emphasizes that writing is a way of learning and developing as well as a communication skill. 8. It includes a variety of writing modes, expressive as well as expository. 9. It is informed by other disciplines, especially cognitive psychology and linguistics. 10. It views writing as a disciplined creative activity that can be analyzed and described; its practitioners believe that writing can be taught. 11. It is based on linguistic research and research into the composing process. 12. It stresses the principle that writing teachers should be people who write.”

Em sua dissertação de mestrado, Ferrari (2002) também abordou a questão da escrita em Língua Estrangeira, especificamente o Inglês, porém com o enfoque em abordagens de processo e de gêneros discursivos, tendo em mente que o processo de escrita ocorre em etapas, ou fases, sendo essas não lineares. Segundo a autora, esse processo traz consigo a questão não apenas da criatividade individual, senão também a valorização do conteúdo em detrimento da forma, e a produção do texto em diversas versões. Para Ferrari (2002) isso pode vir a ser insuficiente para o aluno, e assim a abordagem dos gêneros discursivos seria um complemento adequado, uma vez que esta enfatiza o conteúdo, o estilo, a organização retórica do texto, o propósito da comunicação e a expectativa do leitor.

Quando o assunto é como aprendizes e professores veem a escrita, Hussain (2017) traz um estudo qualitativo-quantitativo que visava avaliar habilidades de aprendizagem e escrita de segunda língua de 400 estudantes de diferentes escolas primárias e secundárias em Riad, capital da Arábia Saudita. As técnicas utilizadas pelos professores participantes do estudo foram as do *bench-marking* (processo comparativo para identificar boas práticas), baseadas em debate de ideias, fábula, escrita rápida, escrita encadeada e minisaga. O principal destaque nos resultados da pesquisa é de que 75% dos estudantes demonstraram interesse em aprender a escrita em uma segunda língua. A maioria dos professores, 84,4%, acredita que a aquisição da habilidade da produção de textos é a tarefa mais árdua para aprendizes da segunda língua.

Há de se convir que esses números não refletem, em absoluto, o pensamento de aprendizes e professores nos mais diferentes contextos de ensino-aprendizagem. Certamente fazem-se necessários dados de outras pesquisas para fins de comparação. E mesmo assim, seria uma missão das mais árduas traçar indicativos e estabelecer parâmetros mensurando algo tão subjetivo quanto a escrita.

É fato também que há inúmeras variáveis a serem consideradas no ensino de escrita, porém uma dentre elas tem crescido em relevância: o profissional que atua e auxilia os aprendizes no decorrer do processo. Assim como os dados da pesquisa também apontaram que parte dos profissionais não se sente preparada para a tarefa de ensinar a escrita. Enquanto os profissionais que se ocupam do ofício de ensinar a escrita não se sentirem legitimados e preparados para exercer plenamente suas funções, seguiremos buscando alternativas e soluções para esse viés significativo no ensino de línguas.

Além da compreensão da escrita em si, do que ela é e representa, há outro aspecto significativo a ser considerado, que vem a ser o aspecto social da escrita.

Cabe aqui enfatizar que a escrita sob a perspectiva social é um processo que vai muito além da codificação gráfica de segmentos sonoros. Teóricos e pesquisadores (FREIRE, 1989; VYGOSTKY, 2001; FAIRCLOUGH, 2001) que abordam o aspecto social da escrita o fazem pelo viés ontológico da linguagem, não se atendo às convenções linguísticas das chamadas línguas nomeadas. Para eles a questão central é o papel dialógico, de prática negociada que a escrita proporciona aos indivíduos e comunidades.

Sobre a questão do dialogismo, Santa-Clara e Leitão (2011) citando Linnel (1998) explicitam que

o dialogismo (na perspectiva bakhtiniana) nos permite olhar para o processo da escrita textual como fenômeno que se constitui, inevitavelmente, a partir do contato com um 'outro' cuja presença se inscreve já no momento mesmo de produção do texto (SANTA-CLARA e LEITÃO, 2011, p. 395)

Esse aspecto dialógico-social é também tido como crucial por Vygotsky, nos seus estudos sobre a construção do pensamento e da linguagem. Tendo por base a concepção de que a linguagem é primordialmente um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão, Vygotsky (2001) trata da relação existente entre o homem e o mundo. A linguagem enquanto ação social é onde o homem se forma e na qual ele interage com seus pares e no mundo, numa relação de trocas complementares. Essa relação entre o homem e o mundo é mediada pela linguagem, pela formação de ideias e pensamentos, sendo que é através desses dispositivos que o homem percebe o mundo e assim passa a atuar sobre ele. É também nesse processo que o homem recebe a palavra do mundo sobre si mesmo e sobre ele-homem, e desse modo, passa a constituir a sua própria palavra sobre o mundo. As relações mediadas pelo discurso, pela formação de ideias e pensamentos são traduzidas na linguagem escrita.

A escrita em seu viés social traz elementos que são imprescindíveis em estudos e considerações a serem feitas. Na realidade de mídias digitais e possibilidades multimodais e multiculturais, há um projeto em forma de blog chamado Writerly Endeavors [s.d.], voltado para a questão da escrita social. No editorial do projeto há uma clara definição do que se entende por escrita:

Escrever é um processo social influenciado pelas comunidades com as quais o escritor se envolve, o ambiente em que vive e a cultura da qual faz parte. Os

recursos desta seção (editorial) definem as comunidades e influências sociais que mudam e definem a identidade do escritor. As comunidades que constroem a identidade de uma pessoa nem sempre são definidas explicitamente nem o escritor sempre está ciente delas. Os avisos de redação desta seção (editorial) se concentram em ajudar os alunos a articular com quais comunidades eles se envolvem, para que o instrutor possa entender melhor a identidade de seus alunos. O valor de entender as comunidades que constroem a identidade é entender os valores daquelas comunidades que são transferidas para o aluno, e o instrutor pode demonstrar esses valores em si mesmo para melhorar sua credibilidade com os alunos, e um professor pode usar essas informações para entender as influências sociais no trabalho dentro das identidades de seus alunos (WRITERLY ENDEAVOR, [s.d.] p.1, minha tradução<sup>42</sup>).

Corroborando com esse pensamento, Ede (1989) considera que a escrita é social e, por conseguinte, ensinar escrita enquanto processo social é fundamental, tendo como pano de fundo as questões identitárias, visando à criação de uma nova percepção nos estudantes quanto a quem eles são enquanto escritores, o que essa escrita representa ou define, e como os *writing centers*<sup>43</sup>, foco de sua pesquisa, podem auxiliar os escritores a atingir seus objetivos.

Esses *writing centers* também estão presentes no contexto brasileiro. Segundo Cons (2020), os centros, ligados a instituições universitárias, proporcionam e realizam, entre outros serviços, trabalhos relacionados à escrita, quer seja de revisão ou de acompanhamento da produção textual.

Sendo a escrita uma prática social, não há como falar de práticas sociais sem mencionar Paulo Freire (1989), para quem “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, n.p.) e para quem a consciência crítica é essencial, pensamento que perpassa as reflexões freireanas. Rodrigues e Rangel (2013) em estudo sobre o pensamento freireano acerca de leitura e escrita como sendo práticas sociais críticas e democráticas, e como vieses da formação de sujeitos críticos, trazem que

Os processos de leitura e escrita, nesse sentido, compõem uma das esferas do trabalho realizado pelo educador, constituindo-se não apenas como elemento da formação para a competência linguística, mas também como formação para as práticas sociais letradas, distanciadas de uma concepção instrumental de língua. Nesse viés, se a relação do sujeito com a língua que fala é determinante nas maneiras de se ser e de se estar no mundo e no reconhecimento de que se pode ser cidadão de sua própria língua, essa cidadania se entrelaça à ideia de formação dos sujeitos conscientes de sua situação na realidade posta e atuantes criticamente nela (RODRIGUES e RANGEL, 2013, p. 134).

<sup>42</sup> No original: “Writing is a social process influenced by the communities the writer engages with, the environment in which the writer lives, and the culture of which the writer is a part. Resources in this section define the communities and social influences that change and define the writer’s identity. The communities that build a person’s identity are not always explicitly defined nor is the writer always overtly aware of them. Writing prompts in this section focus on helping students articulate what communities they engage with so their instructor may better understand the identity of their students. The value of understanding the communities that build identity is in understand the values of those communities which are transferred to the student, and the instructor may demonstrate those values in themselves (sic) to improve their credibility with their students, and a teacher may use that information to understand the social influences at work within their students’ identities.”

<sup>43</sup> Centros de escrita (minha tradução).

Nessa perspectiva de que língua e sujeito se constituem em processos interativos, interligando pensamento, linguagem e contexto nas relações humanas concretas, Freire (2011) traz a linguagem como caminho da invenção da cidadania, o que de fato veio a ser a um ponto central em seus escritos de educação popular. No ponto de vista do autor,

A linguagem é culturalmente um dos importantes aspectos do processo de democratização das sociedades. Naturalmente, quando falamos em linguagem popular, corremos o risco, de um lado, de cair no elitismo e considerar a expressão linguística das classes populares como algo feio e inferior, de outro, de cair no basismo e negar a importância e a própria necessidade que as classes populares têm de dominar a sintaxe dominante. Necessidade de dominar a sintaxe dominante para não apenas sobreviver, mas também para melhor lutar pela transformação da sociedade malvada e injusta em que são humilhadas, negadas e ofendidas (FREIRE, 2006, p.139).

As relações entre a escrita, seu papel social e discurso nem sempre estão claramente definidas e tampouco são harmoniosas. A linguagem é considerada uma mediadora entre as relações e os indivíduos, e o discurso, por se constituir como uma prática social, tem papel preponderante nessa prática. O discurso enquanto escrita é muitas vezes visto como moldado pelas estruturas sociais (FAIRCLOUGH, 2001), nas quais as relações de poder, as questões identitárias, as desigualdades sociais, e a marginalização dos grupos linguísticos minoritários estão profundamente imbricadas. Fazendo referência à discussão de Foucault acerca de formação discursiva de objetos, sujeitos e conceitos, Fairclough argumenta que

O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

Há, por assim dizer, ainda dois aspectos a serem relatados, segundo Fairclough (2001). Primeiro, que esse discurso não deixa de ser ideológico, pois é isso que constitui o sujeito e suas ações, tanto discursivas quanto sociais, e quanto mais naturalizadas essas práticas discursivas forem e quanto mais elas se tornarem parte do senso comum, mais eficazes elas passarão a ser. Segundo, além do fator ideológico, é importante considerar que há uma luta constante da faceta hegemônica e seus elementos, a saber, a prática discursiva, a produção, a distribuição, o consumo, a interpretação de textos, o que pode acarretar a reprodução ou a transformação tanto da ordem de discurso existente quanto das relações sociais e assimétricas existentes. Fairclough (2001) pondera ainda que se faz cada vez mais



necessária e urgente uma intervenção nas práticas discursivas como fator preponderante na produção das mudanças sociais no cenário presente.

Desnecessário dizer que essas mudanças enfrentarão resistência, pois há padrões e convenções, representados por grupos e discursos dominantes, que insistem que esses aspectos permaneçam inalterados, pois convêm a esses grupos, alegando que as instabilidades provocadas por mudanças poderiam afetar a sociedade como um todo.

## 2.5 A ESCRITA EM LÍNGUA ADICIONAL E A TRANSLINGUAGEM

Para tratar de escrita e translanguagem farei referência especialmente a Canagarajah (2011a, 2011b, 2013, 2015, 2020), pois são seus focos de pesquisa/trabalho. O autor trabalha com o conceito de língua por mim adotado, que vem a ser que língua e linguagem são melhor conceptualizados se pensados como recursos móveis, heterogêneos e híbridos que, em combinação com outros recursos, são utilizados para dar sentido a algo em determinado contexto. Parto da premissa de que o foco deve estar na prática, no contexto social, sendo então possível compreender (e explicar) como as construções e negociações de sentidos funcionam, pensando língua e linguagem enquanto recursos móveis, heterogêneos e híbridos. Combinando esses aspectos com outros recursos, será possível dar sentido a algo dentro de certo contexto, caracterizando a língua como um conjunto fluido de recursos. O autor em questão também pesquisa e publica sobre a escrita e as relações desta com a translanguagem, o que faz com que isso aproxime e estabeleça relações entre dois pontos fundamentais da minha pesquisa.

As publicações de Canagarajah (2011a, 2011b, 2013, 2015, 2020) sobre escrita e as relações entre a escrita e a translanguagem apresentam diversas perspectivas e formas. Argumentos de que estudos sobre práticas translíngues na escrita são escassos estão presentes em Canagarajah (2011a). A obra também relata a posição de alguns teóricos (BARBOUR, 2002; ELBOW, 2002; STREET, 1984) de que a translanguagem não cabe na escrita. Por trás dessas afirmações parece haver um desejo de diminuir as práticas translíngues, considerando-as fora dos padrões e indignas de ser pesquisadas e publicadas, ao mesmo tempo em que configura certo receio da perda de status da escrita em segunda língua como sendo o padrão; ou seja, as relações de poder estão presentes mais uma vez.

Alguns apontamentos feitos por Canagarajah (2011a) trazem os argumentos daqueles que ainda relutam em aceitar a translanguagem como fato, como realidade social, usando das mais variadas alegações para defender seus pontos de vista: que a escrita é neutra, que a linguagem escrita não é nativa de nenhuma comunidade e, portanto, não pertence a nenhuma

comunidade, buscando estabelecer que todos devam aprender escrita, nos denominados contextos formais de educação. É assim invocada a norma universal de que os textos devem falar por si mesmos, por não haver a possibilidade de negociação de sentidos, como ocorre na conversação.

Canagarajah (2011a) rebate essas alegações, argumentando que

Embora a escrita careça de alguns dos recursos comunicativos na fala, ela possui outros recursos que podem favorecer a translanguagem. Por exemplo, a escrita tem uma materialidade. Podem-se usar esses rascunhos sucessivos para preparar os leitores para a interpretação da translanguagem. A escrita também tem uma dimensão visual. Podem-se usar os recursos visuais para incorporar códigos e modalidades adicionais para a construção de significado. Além disso, a noção de que a escrita pode aceitar apenas um código de cada vez e os pressupostos de alfabetização autônoma são orientações europeias muito recentes para a escrita. A alfabetização em comunidades não ocidentais sempre foi multilíngue e multimodal (CANAGARAJAH, 2011a, p. 7, minha tradução<sup>44</sup>).

Complementando sua visão acerca do assunto, no que tange às ideologias linguísticas, Canagarajah (2011a) acrescenta que não acredita em contextos pedagógicos neutros, uma vez que todos os contextos, juntamente com os professores, têm seus posicionamentos próprios com relação à alfabetização e comunicação multilíngue. As políticas dominantes e ideologias linguísticas, também de escrita, devem ser negociadas pelos professores nos seus contextos pedagógicos.

No estudo de caso (CANAGARAJAH, 2011b) envolvendo uma estudante saudita, em um curso universitário de escrita acadêmica de e em inglês, o autor conceitua o uso dos termos *translanguaging* e *codemeshing*<sup>45</sup>, explicitando que faz uso do primeiro para referir-se a competência comunicativa em geral dos multilíngues, e do segundo para a ocorrência de translanguagem nos textos. Segundo Canagarajah (2011b), foi possível observar quatro estratégias possíveis de serem utilizadas pelos alunos, a saber: estratégias de recontextualização, estratégias de voz, estratégias interacionais, e estratégias de textualização.

A estudante em questão fez uso do *codemeshing* como estratégia para recontextualizar seu papel e sua voz no processo de escrita da sua autobiografia. No desejo de ser ouvida e de ter sua identidade, cultura e língua (árabe) preservadas, a estudante foi capaz

<sup>44</sup> No original: “Though writing lacks some of the communicative resources in speaking, it has other resources that can favour translanguaging. For example, writing has a materiality to it. One can use the successive drafts to prepare readers for interpreting translanguaging. Writing also has a visual dimension. One can use the visual resources to embed additional codes and modalities for meaning-making. Furthermore, the notion that writing can take only one code at a time and the assumptions of autonomous literacy are very recent European orientations to writing. Literacy in non-western communities has always been multilingual and multimodal.”

<sup>45</sup> Mistura de códigos (minha tradução).



de adotar o chamado *third space*<sup>46</sup> (GUTIÉRREZ, 2008) no seu processo de escrita. Na busca de negociar os sentidos dos seus textos, incluindo elementos de sua cultura, a estudante também fez uso de estratégias interacionais com os leitores dos seus textos, dispondo-se ela mesma a negociar as eventuais diferenças entre os pares. Aproveito a menção de *third space* para trazer a perspectiva de García e Wei (2014), citando Wei (2011), sobre um espaço talvez equivalente, ao qual denominam *translanguaging space*<sup>47</sup>(p.24), como sendo um lugar

onde as interações de indivíduos multilíngues ‘quebra as dicotomias artificiais entre o macro e o micro, a social e o individual, e o social e o psíquico nos estudos de bilinguismo e multilinguismo’. Um espaço de translanguagem permite que indivíduos multilíngues integrem espaços sociais (e, portanto, ‘códigos de linguagem’) que têm sido formalmente praticados separadamente em diferentes espaços (WEI, 2011, p.1234 apud GARCÍA; WEI, 2014, p.24<sup>48</sup>).

Esse *translanguaging space* é visto e tido como tendo um poder transformador, o que dialoga com criatividade, criticalidade e performatividade.

Para Canagarajah (2011b), a escrita para a estudante saudita é performativa, sendo tratada como ato social, como processo, com o foco nos possíveis efeitos que possa causar nos leitores, e não se prendendo à forma. Evidenciar pensamentos e experiências por meio do *codemeshing* na sua escrita permitiu à estudante focar na descoberta de sentidos e na redefinição da sua proposta de escrita, nas repostas dos seus pares e do público envolvido, e nas interações com outros textos e códigos.

Em outro estudo de caso, Canagarajah (2015) apresenta a trajetória de uma estudante japonesa, no mesmo curso de escrita acadêmica da estudante saudita. A jornada dessa estudante japonesa é marcada pelo desejo de construir sua voz na escrita em LI. O autor evidencia o tom emotivo frequentemente presente na escrita discente. Para auxiliá-la no desenvolvimento de sua escrita, o professor optou pelo uso do processo dialógico, tanto no *feedback* por parte dele mesmo, como por parte dos colegas da estudante, uma vez que era possível notar tensões entre as expectativas pessoais e acadêmicas da estudante. O referido processo dialógico era levado a termo, por exemplo, ouvindo da discente as razões das

<sup>46</sup> Terceiro espaço (minha tradução).

<sup>47</sup> Espaço de translanguagem ou espaço translíngue (minha tradução).

<sup>48</sup> No original: “Translanguaging space where the interactions of multilingual students ‘breaks down the artificial dichotomies between the macro and the micro, the societal and the individual, and the social and psycho in studies of bilingualism and multilingualism’. A translanguaging space allows multilingual individuals to integrate social spaces (and thus ‘language codes’) that have been formerly practiced separately in different places.”

escolhas linguísticas feitas por ela, e da mesma forma explicando para ela as nuances da escrita pessoal e da escrita acadêmica.

Um desafio evidenciado pela própria estudante foi o processo de como pensar em inglês, saindo do pessoal e indo para algo objetivo, e do emocional para algo lógico. Para a estudante japonesa uma dificuldade que se apresentava era o fato de ela pensar que a escrita acadêmica era focada na forma, visando um produto, o que fez com que ela não se sentisse envolvida com a escrita. Na trajetória da estudante japonesa, houve elementos que mediarão e modificaram uns aos outros, fazendo com que a estudante pudesse refletir sobre sua identidade e seus textos.

Ainda no sentido de fornecer subsídios para que as questões translíngues sejam democratizadas na escrita, Canagarajah (2013) trata da questão da pluralização da escrita acadêmica. O autor argumenta que enquanto as práticas translíngues na conversação têm sido difundidas e estudadas, o mesmo não acontece na escrita. Ainda há posicionamentos contrários quanto à pluralização da escrita acadêmica em prol do inglês escrito padrão, com alegações de que a o ensino-aprendizagem da escrita deve ser mantido nos contextos educacionais formais.

Para começar, o autor aponta que estudiosos de Inglês como Língua Franca/Internacional (SEIDLHOFER, 2004; JENKINS *et al*, 2011) são reticentes em estudar o assunto ou advogar em prol da causa da pluralização da escrita, apesar de haver algumas exceções interessantes nesse sentido, como a discussão de Matsuda e Matsuda (2010), apontando para a necessidade de expandir o círculo de contextos, onde, segundo os autores, inglês não é dominante nem institucionalizado. Eles também indicam “princípios que podem auxiliar professores a considerar como e até que ponto eles podem incorporar os insights de pesquisas em WE (sigla em inglês para World Englishes<sup>49</sup>) em seus próprios contextos de ensino” (p. 370, minha tradução<sup>50</sup>).

Em contrapartida, teóricos do multilinguismo vêm cada vez mais questionando o padrão e a neutralidade imputados à linguagem escrita, especialmente no que tange ao distanciamento da língua escrita padrão das comunidades multilíngues, combatendo práticas desprovidas de valores e vozes. Em Canagarajah (2013) vamos encontrar o seguinte argumento:

---

<sup>49</sup> Inglês como língua mundial, língua internacional (minha tradução).

<sup>50</sup> No original: “principles that may help teachers consider how and to what extent they can incorporate insights from WE research into their own teaching contexts”.

Nenhum ato de comunicação é livre de valores. A universalidade do inglês escrita padrão ou da linguagem escrita também é tratada cada vez mais como uma ideologia da linguagem, semelhante à orientação dos textos como autônomos e desprovidos de negociações de significado. O inglês escrito padrão não pode ser tratado como um monólito, mascarando a diversidade que já existe no discurso escrito. Agora, há esforços crescentes de estudiosos multilíngues para trazer suas vozes e valores para textos escritos e pluralizar a escrita acadêmica (CANAGARAJAH, 2013, p. 109, minha tradução<sup>51</sup>).

Estudiosos e teóricos (BARBOUR, 2002; BIBER, 2006; DELPIT, 1995; FOX, 1994; ELBOW, 2002) têm adotado diferentes posturas com relação às políticas de escrita. Assim temos cinco grupos distintos, cujas principais ideias e perspectivas serão elencadas a seguir.

Para aqueles do argumento da modalidade (BARBOUR, 2002), a fala e a escrita têm normas diferentes, pois são modalidades diferentes, possibilitando negociações na conversação, mas não na escrita. Por exemplo, na fala usa-se muito mais do que a voz. Adicionam-se também os recursos gestuais, os diferentes tons, e interações diversas, que somente são possíveis face a face, impossibilitando a negociação de sentidos entre escritores e leitores. Para rebater esse argumento, Canagarajah (2013) considera que a escrita tem infinitas outras possibilidades a serem consideradas, para além da materialidade há o espaço e as fontes, a portabilidade e a permanência dessa escrita, que torna possível a negociação de sentidos. Além disso, com recursos tecnológicos recentes, tais modos são cada vez mais misturados em mensagens diversas, e a suposta separação entre o que permeia o universo da escrita e o que faz parte apenas da oralidade se dilui cada vez mais (FRIEDRICH; DINIZ DE FIGUEIREDO, 2016; GEE; HAYES, 2011).

Há um grupo de estudiosos (BIBER, 2006; SWALES, 1990; REID, 1989) que adota uma postura em relação à escrita em termos descritivos, e assim tratam as diferenças na escrita e na fala como neutros de valores. Ainda se tem a escrita bem arraigada como sendo a formalidade do registro, e também nessa questão os diferentes grupos sociais têm o acesso diferenciado. De modo que para Canagarajah (2013) a questão do registro acaba por reproduzir a desigualdade social, uma vez que as classes mais abastadas, em geral, têm maior acesso ao ensino superior.

Aqueles que adotam uma postura mais pragmática (BAUGH, 1983; DELPIT, 1995) embora reconheçam as relações de poder presentes na escrita acadêmica em LI, e que concordem que as normas favorecem as classes dominantes e marginalizam os estudantes das

---

<sup>51</sup> No original: “No act of communication is free of values. The universality of SWE (Standard Written English) or written language is also treated increasingly as a language ideology, similar to the orientation of texts as being self-standing and devoid of meaning negotiations. SWE cannot be treated as a monolith, masking the diversity that is already there in written discourse. No there are increasing efforts by multilingual scholars to bring their voices and values into written texts and pluralize academic writing.”

línguas minoritárias, assim o fazem por considerar que isso é um fator da vida social. Canagarajah (2013) observa que há teóricos que consideram mais facilmente possível que seja oportunizado aos estudantes de línguas minoritárias o acesso à linguagem escrita ao invés de buscar a mudança nas normas padrão. O autor argumenta que tanto o acesso à escrita acadêmica quanto o uso de um registro que represente as vozes e identidades dos estudantes podem conviver e possibilitar esse acesso aos menos privilegiados.

A posição adotada por um quarto grupo de teóricos tem um viés liberal (SCHROEDER *et al*, 2002, FOX, 1994), porém restrito ao que consideram uma forma de favorecer as minorias. Eles argumentam que as mudanças poderiam ocorrer em nível de discurso, porém sem alterar a gramática. No sentido de contrapor esse argumento, Canagarajah (2013) sustenta que esse grupo avalia que alterações na questão gramatical representariam uma mudança deveras radical para com o inglês padrão na forma escrita:

No entanto, a voz tem implicações na forma. A separação entre gramática e discurso é insustentável. Pode-se ter que resistir ou se apropriar das normas gramaticais dominantes, mesmo novos indexicais, para representar a voz no discurso acadêmico (CANAGARAJAH, 2013, p. 111, minha tradução<sup>52</sup>).

Por fim, há ainda outro grupo, de perspectiva temporal (ELBOW, 2002), que argumenta que a pluralização das normas de escrita deve ser resolvida com o passar do tempo, pois se trata de um processo histórico. Em tempos de comunicação digital e com o uso de novas tecnologias, segundo Canagarajah (2013), as pessoas são capazes de se comunicar através de textos, não apenas em diferentes línguas, senão também utilizando diversos sistemas simbólicos e modalidades de comunicação. Para ele, é possível que um texto possa conter muito mais do que apenas uma variante escrita da língua.

Um fator que essas cinco posições acima mencionadas têm em comum é o reconhecimento de que as comunidades linguísticas minoritárias têm suas próprias normas e valores, e que estas precisam ser preservadas. Contudo, segundo Canagarajah (2013), eles consideram que as minorias linguísticas, ao menos por ora, não pertencem ao mundo da escrita acadêmica. Assim, frequentemente os estudantes tentam encontrar meios de se adaptar ao padrão de escrita imposto, na esperança de serem ouvidos.

O que Canagarajah (2013) faz com relação a essa pluralização da escrita acadêmica é acenar com a perspectiva do *codemeshing* como possibilidade de trazer os diferentes códigos

---

<sup>52</sup> No original: “However, voice has implications for form. The separation of grammar and discourse is untenable. One may have to resist or appropriate dominant grammatical norms, even develop new indexicals, to represent one’s voice in academic discourse.”

no mesmo texto, ao invés de mantê-los separados, tornando os textos produções híbridas. Estudos etnográficos conduzidos pelo próprio autor (1997) mostraram que os estudantes já vinham tentando fazê-lo na escrita acadêmica. Em adotando a perspectiva do *codemeshing* os alunos poderiam atender à questão das normas, porém não deixando de ter suas vozes presentes nessa escrita. A hibridez dos textos por si só já seria um avanço no sentido de pluralizar a escrita acadêmica. Alguns movimentos já têm acontecido nesse sentido (SMITHERMAN, 1999).

Que as relações entre escrita acadêmica e práticas translíngues têm estado estremecidas há algum tempo é fato. Um dos episódios mais marcantes talvez tenha sido a publicação da polêmica carta intitulada *Claryfying the Relationship between L2 Writing and Translingual Writing: An Open Letter to Writing Studies Editors and Organization Leaders*<sup>53</sup> (2015), escrita por sete autores (ATKINSON; CRUSAN; MATSUDA; ORTMEIER-HOOPER; TODD RUECKER; STEVE SIMPSON; TARDY, 2015) e endossada por dezenas de outros. No referido documento, os autores argumentam que muito se perderia se a escrita translíngue viesse a substituir a escrita em segunda língua (como área de estudo), e pede que editores e líderes organizacionais reconheçam e compreendam as diferenças entre as duas áreas a fim de garantir o futuro do ensino de segunda língua. Ou seja, não se trata de deslegitimar uma ou outra área, mas de reconhecer as duas mutuamente.

Muitas réplicas e tréplicas depois, eis que, em 2020, surge uma obra que vem como uma tentativa de proporcionar maior diálogo entre as duas áreas. Em *Reconciling Translingualism and Second Language Writing*<sup>54</sup>, Silva e Wang (2020) trazem as tensões presentes na relação entre as duas escolas de pensamento: o translingualismo (termo adotado para englobar todas as possíveis definições) e a escrita em segunda língua (área acadêmica consolidada nos EUA há décadas). O objetivo traçado é trazer teorias e práticas que abordam as diferenças entre essas perspectivas, buscando reconciliar essas áreas.

Para compreender melhor essa questão envolvendo as duas áreas, faz-se necessário entender primeiramente a visão de língua de cada uma delas. A saber,

[...] o translingualismo, em geral, vê a linguagem como fluida e negociada e, portanto, visa legitimar a negociação do uso idiossincrático da linguagem na escrita e combater o monolingualismo, enquanto a Escrita em Segunda Língua [SLW, em inglês], em geral, vê a linguagem como um sistema limitado e, portanto, ao mesmo tempo em que combate o monolingualismo, visa principalmente preparar os

<sup>53</sup> Esclarecendo a Relação entre Escrita de L2 e Escrita Translíngue: Uma Carta Aberta aos Editores de Estudos de Escrita e Líderes de Organização (minha tradução).

<sup>54</sup> Reconciliando a translinguagem e a escrita em segunda língua (minha tradução).

escritores para uma comunicação eficaz na língua alvo (SILVA; WANG, 2020, p.1, minha tradução<sup>55</sup>).

Outro ponto fundamental é conhecer quais são as questões que acirraram o debate entre as duas áreas na última década, e que, desde então, são alvo de conversas para tentar aproximar as áreas, num processo dialógico necessário. Assim, os autores apresentam o que consideram serem os pontos mais relevantes:

1) Que variedade específica de inglês ou o inglês de quem deveria ser ensinado; 2) Quem tem o direito de definir, ensinar e praticar a escrita que manifeste diversas normas linguísticas, culturais, retóricas e modais; 3) Como tratamos as diferenças de linguagem de maneira produtiva, sensível e ética nas aulas de escrita; 4) Como nós, se é que é possível, ensinamos a prática translíngue (SILVA; WANG, 2020, p.1, minha tradução<sup>56</sup>).

Pelo lado da escrita em segunda língua, os principais pontos de preocupação com relação ao translíngualismo são

[...] priorização por parte do translíngualismo de questões político-ideológicas em detrimento da realidade da sala de aula, o “falar” muito e “fazer” pouco, sua percepção de rejeição da tradição de pesquisa existente e da contribuição da escrita em segunda língua, sua implementação em uma aula de escrita e, se implementada, seu potencial para prestar um desserviço aos alunos (SILVA; WANG, 2020, p. 2, minha tradução<sup>57</sup>).

Da parte do translíngualismo, as acusações são de que a escrita em segunda língua visa “reproduzir e perpetuar o monolíngualismo, e dar atenção insuficiente à desigualdade estrutural e à injustiça impostas pelo inglês escrito padrão ou a variedade de inglês dos Estados Unidos” (SILVA; WANG, 2020, p. 2, minha tradução<sup>58</sup>).

Silva e Wang (2020) propõem o tema da reconciliação dessas e outras questões em diferentes campos teóricos: dos discursos, linguística, do saber acadêmico, das instituições, do

<sup>55</sup> No original: “[...] translíngualismo, by and large, views language as fluid and negotiated and thus aims to legitimize the negotiation of idiosyncratic language usage in writing and combat monolingualism, whereas SLW, in general, views language as a bounded system and thus, while also combating monolingualism, aims primarily to prepare writers to effectively communicate in the target language.”

<sup>56</sup> No original: “(1) What particular variety of English or whose English should we teach? (2) Who is entitled to define, teach, and practice writing that manifests diverse linguistic, cultural, rhetorical, and modal norms? (3) How do we productively, sensitively, and ethically treat language differences in writing classrooms? (4) And how do we, if at all possible, teach translíngual practice?”

<sup>57</sup> No original: “[...] translíngualismo’s prioritizing political – ideological matters over classroom realities, its “talking” too much but “doing” too little, its perceived dismissal of the existing research tradition and contribution of SLW, its implementability in a writing class and, if implemented, its potential for doing students a disservice.”

<sup>58</sup> No original: “the reproduction and perpetuation of monolingualism and insufficient attention to the structural inequality and injustice imposed by Standard Written English or American-edited English”.



currículo e das pedagógicas. Para tanto, buscam trazer as definições do que se entende por translingualismo e escrita em segunda língua, visando facilitar a compreensão de quem lê e acompanha o debate acerca do assunto. Assim, translingualismo (CANAGARAJAH, 2013a; HORNER et al., 2011; LU; HORNER, 2016) é

Uma ideologia, orientação, disposição, abordagem, prática, fenômeno ou retórica que (1) trata as línguas de alguém não como entidades separadas, mas como códigos disponíveis em um repertório; (2) assume que a linguagem é performativa e sempre em contato com diversos recursos semióticos e gerando novos significados; (3) vê a diferença de linguagem como um recurso para a construção de significado; e (4) negocia práticas textuais propositadas, tais como *codemeshing*, como transformação de convenção e contexto (SILVA; WANG, 2020, p. 4, minha tradução<sup>59</sup>).

Em contrapartida, o que se compreende por escrita em segunda língua (MATSUDA, 2013b; SILVA, 2013) vem a ser definido como

um campo de investigação que estuda a escrita feita em uma língua diferente da (s) língua (s) nativa (s) do escritor, com enfoque específico nas características/identidades e objetivos dos escritores em segunda língua, os contextos em que escrevem, seus processos de escrita, e os produtos de sua escrita. O campo também se preocupa com a profissionalização de professores e o ensino de escritores de segunda língua (SILVA; WANG, 2020, p. 4, minha tradução<sup>60</sup>).

Posto isto, alguns autores que colaboram com a obra de Silva e Wang (2020) trazem seus pensamentos, reflexões, perspectivas, posicionamentos, críticas e prospecções com relação à temática.

Uma das autoras da polêmica carta de 2015, Christine M. Tardy, participa da nova obra, embora com certo receio de escrever sobre a temática proposta, conforme ela mesma aponta. Tardy (2020) reflete sobre sua trajetória anterior em pesquisas envolvendo translingualismo e escrita em segunda língua. Nessa nova tentativa de diálogo, Tardy (2020) aborda a construção discursiva do translingualismo e da escrita em segunda língua, focando no que foi criado até então e como seguir em frente. A autora apresenta possibilidades para o diálogo entre as duas áreas, que vem a ser “evitar criar ou recriar dicotomias em nossos saberes acadêmicos”, “reconhecer mais abertamente em nossos escritos acadêmicos a

<sup>59</sup> No original: “An ideology, orientation, disposition, approach, practice, phenomenon, or rhetoric that (1) treats one’s languages not as discrete entities but as available codes in a repertoire; (2) assumes that language is performative and always in contact with diverse semiotic resources and generating new meanings; (3) sees language difference as a resource for meaning making; and (4) negotiates purposeful textual practices, such as code-meshing, as convention- and context-transforming.”

<sup>60</sup> No original: “A field of inquiry that studies writing done in a language other than the writer’s native language(s), with specific foci on the characteristics/identities and objectives of second language writer. The field is also concerned with the professionalization of teachers and the teaching of second language writers.”

diversidade de pontos de vista” e “considerar como uma relação entre composição, translinguagem e escrita em segunda língua pode ser mais produtiva” (TARDY, 2020, p. 20-22, minha tradução<sup>61</sup>).

No que tange à reconciliação linguística, Canagarajah (2020) expõe seus pontos de vista na abordagem dos status da língua escrita de estudantes multilíngues e as relações linguísticas. O autor ainda revisita as próprias identidades na autobiografia de seus anos iniciais de alfabetização, além de apontar para as implicações da temática translíngue no ensino. O autor incentiva os estudiosos a “absorver os insights conflitantes à sua própria maneira e fazer novas contribuições criativas” (CANAGARAJAH, 2020, p. 52, minha tradução<sup>62</sup>). O autor insiste na importância do (re)conhecimento das identidades linguísticas dos estudantes por parte dos professores.

Ainda em torno da reconciliação linguística, Tiane Donahue tem como argumento o que ela considera serem os caminhos esperançosos para o intercâmbio produtivo entre a escrita em segunda língua e o translingualismo. Sua discussão aponta ainda para divergências e convergências entre as duas áreas, e aborda a exploração do trabalho colaborativo.

Jeroen Gevers, sobre a reconciliação linguística, reflete sobre o papel complementar das orientações de fixidez e fluidez nos estudos de escrita. Gevers (2020) entende fixidez e fluidez como valores de pressupostos mútuos, assim como aponta para a cautela necessária nas questões envolvendo discursos de fluidez e ensino de escrita. O autor chama a atenção para o fato de que “embora as variáveis contextuais sejam considerações muito importantes, as línguas nomeadas claramente continuam a moldar as práticas de escrita e, portanto, permanecem relevantes nos estudos de escrita” (GEVERS, 2020, p. 94, minha tradução<sup>63</sup>).

No campo da reconciliação dos saberes acadêmicos, Michelle Cox e Missy Watson trazem suas contribuições, tendo como base as falas de uma estudiosa translíngue e a fala de uma estudiosa da escrita em segunda língua. As autoras relatam o trabalho emocional necessário para a reconciliação e que essa caminhada deve ser conjunta. As autoras conclamam a que não se perca de vista “o objetivo de mudar a cultura da comunidade mais

---

<sup>61</sup> No original: “to avoid creating or re-creating dichotomies in our future scholarship”, “to acknowledge more overtly in our scholarly writing the diversity of viewpoints”, “consider what a more productive relationship between composition studies, translingualism, and second language writing might look like”.

<sup>62</sup> No original: “absorb them (conflicting insights) in its own way and make creative new contributions”.

<sup>63</sup> No original: “Although this (contextual variables) is as important consideration, named languages clearly continue to shape writing practices and thus remain relevant in writing studies”.



ampla para se tornar mais inclusiva linguística e culturalmente” (COX; WATSON, 2020, p. 132, minha tradução<sup>64</sup>).

Juntamente com Cox e Watson está Dana Ferris, que aponta um possível caminho a ser seguido por estudiosos da escrita translíngue e da escrita em segunda língua. Segundo Ferris (2020), esse caminho precisa ser trilhado respeitando a expertise dos especialistas de escrita em segunda língua, não dispensando os pesquisadores da translanguagem, e desenvolvendo uma base pedagógica comum.

No que se refere à reconciliação das instituições, Ryuko Kubota vislumbra um futuro rumo a um compromisso performativo com a heterogeneidade, no qual será preciso mudar o pensamento binário. Kubota (2020) propõe o “engajamento performativo crítico” para assim

A tensão acadêmica entre as abordagens translíngues e o ceticismo de sua aplicação à escrita em L2 vem em grande parte da lacuna entre os ideais pluralistas e as realidade vividas. No entanto, explorar uma sinergia entre fluidez e fixidez concentrando-se na criticidade e na performatividade pode resolver a tensão. Insisto com os estudiosos e profissionais a buscarem um terreno comum para afirmar a diversidade linguística e explorar possibilidades de transformação real (KUBOTA, 2020, p.169, minha tradução<sup>65</sup>).

O diálogo e trabalho integrados entre as duas áreas visa favorecer a multiplicidade de perspectivas e saberes, assim como propõe o respeito aos caminhos já trilhados por cada uma das áreas, bem como as suas particularidades. Uma jornada conjunta se mostra benéfica, trazendo ganhos para ambas as áreas, num projeto e processo contínuos. Difícil não projetar a minha esperança em uma possível reconciliação entre o translangualismo e a escrita em língua adicional, quando vejo que o diálogo está acontecendo. No entanto, penso que em algumas esferas isso pode acontecer de forma mais lenta, porque essa reconciliação passa pela mudança de pensamento e atitudes, e levará ainda um tempo para que possamos perceber seus efeitos, uma vez que ainda vemos posturas intransigentes e de relações de poder em jogo, de ambos os lados. Reconciliação: palavra e atitude tão necessárias nesses tempos difíceis, nos quais parecem imperar os ataques e discursos de ódio, o radicalismo, o extremismo, e tantos outros ismos.

<sup>64</sup> No original: “the goal of shifting the culture of the broader community to become more linguistically and culturally inclusive”.

<sup>65</sup> No original: “The scholarly tension between translangual approaches and the skepticism of their application to L2 writing largely come from the gap between pluralistic ideals and lived realities. However, exploring a synergy between fluidity and fixity by focusing on criticality and performativity may resolve the tension. I urge the scholars and practitioners to seek common ground for affirming linguistic diversity and to explore possibilities for actual transformation.”

## 2.6 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO

No capítulo dois procurei explicitar quais as concepções de língua e translanguagem que embasam minha pesquisa, trazendo língua na perspectiva dialógica e translanguagem como práticas de linguagem situadas, negociadas e fluídas. Apresentei também os pressupostos de escrita enquanto processo e o papel social da escrita. No ensino de escrita em língua adicional apresentei as questões que ainda entendem a escrita enquanto registro padrão e os posicionamentos que visam compreender a escrita também na perspectiva translíngue.

No próximo capítulo apresentarei a metodologia, no qual constarão elementos relacionados à natureza da pesquisa, o cenário/contexto da pesquisa, assim como a descrição dos participantes e dos instrumentos utilizados na pesquisa. Por fim, faço uma análise desses itens, encaminhando as conclusões da pesquisa.

### 3 UMA PESQUISA QUALITATIVA-INTERPRETATIVISTA EM UM CONTEXTO DE APRENDIZAGEM MULTILÍNGUE

#### TO LIVE IN THE BORDERLANDS

To live in the Borderlands means to / put *chile* in the borscht, / eat whole wheat *tortillas*, / speak Tex-Mex with a Brooklyn accent; / be stopped by *la migra* at the border checkpoints; / Living in the Borderlands means you fight hard to / resist the gold elixir beckoning from the bottle, / the pull of the gun barrel, / the rope crushing the hollow of your throat; /

(ANZALDUA, 1999, p. 216)

Como explicitado no Capítulo 1, esse estudo tem como objetivo verificar em que medida e de que formas o fenômeno linguístico de translanguagem ocorre nas produções de texto em Língua Inglesa, Alemã e Portuguesa, de alunos de 8º ano do Ensino Fundamental na escola alvo. Diante disso, as seguintes perguntas de pesquisa foram propostas: a) quais são as instâncias nas quais ocorrem as práticas translíngues nas produções escritas dos participantes? b) quais são as atitudes dos docentes com relação a essas práticas? c) quais são as atitudes dos discentes com relação a essas práticas?

Nesse capítulo busco apresentar a natureza da pesquisa, assim como nas sessões que seguem, trazer informações acerca do cenário/contexto onde a pesquisa ocorreu, juntamente com as informações relativas aos participantes, e os instrumentos utilizados na geração de dados para a análise que vem na sequência.

A pesquisa é caracterizada como qualitativa-interpretativista, de cunho etnográfico. Moita Lopes (1992, p.11) caracteriza a etnografia em sala de aula como “uma descrição narrativa dos padrões característicos da vida diária de seus atores sociais (professores e alunos), na tentativa de compreender os processos de aprender e ensinar línguas”. Ao investigar sua própria prática, o professor precisa assumir um papel de pesquisador e olhar para o objeto de sua pesquisa com certo distanciamento. A pesquisa é interpretativista, segundo Bortoni-Ricardo (2008), citando Erickson (1990), porque “tem um compromisso com a interpretação das ações sociais e com o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social” (p. 34).

Coloco-me como professora-pesquisadora nesta pesquisa, pois conheço bem o contexto de estudo e me vi inserida nele durante o processo de pesquisa. Meu posicionamento enquanto professora-pesquisadora nessa pesquisa deve-se ao fato de, apesar da pesquisa não estar olhando para a minha própria prática, as reflexões e análises feitas no decorrer do estudo, também fez com que eu repensasse minha própria docência ou prática pedagógica.

Entendo a pesquisa também como um estudo de caso, uma vez que investiga a prática situada de uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental, nas aulas de LA, LI e LP.

Autores como Cavalcanti e Lopes (1991) caracterizam a pesquisa na sala de aula de línguas como relevante e necessária, pois é neste local que acontecem as práticas que estudamos.

Para isso, primeiramente, faz-se necessário conhecer o contexto da pesquisa e seus participantes.

### 3.1 CENÁRIO/CONTEXTO

O presente estudo, aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Paraná (parecer n. 3781840), ocorreu em 2019/2020, em uma escola regular, de cunho religioso, ligada à comunidade luterana de Curitiba, fundada pela “Comuna Alemã de Curitiba” em 1948, sendo uma Escola de Comunidade, atuando no segmento de Educação Básica. A mencionada escola está localizada na região central de Curitiba e conta com outras duas sedes, uma no mesmo município e outra nos Campos Gerais. A sede pesquisada tinha, à época, 625 alunos, sendo a média de alunos por turma em torno de 30. Quanto ao número de docentes, esse chegava a 60. No turno matutino funcionavam as turmas de 4º ano do Ensino Fundamental I até o 3º ano do Ensino Médio, além de turmas do integral, compostas por alunos da Educação Infantil ao 3º ano do Ensino Fundamental. No turno vespertino funcionavam as turmas do Infantil 3 até o 3º ano do Ensino Fundamental I. Também havia uma turma de integral nesse turno, sendo ela composta por alunos do 4º ano de Ensino Fundamental I até o 7º ano do Ensino Fundamental II.

Com relação ao ensino de línguas na instituição, LP é item obrigatório na matriz curricular em todos os níveis de ensino nos quais a instituição atua, a saber, Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, e Ensino Médio. Não há como precisar a quantidade de aulas semanais de LP na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental I, uma vez que as atividades pedagógicas são planejadas de acordo com as necessidades específicas de cada turma. Nas séries finais do Ensino Fundamental I as aulas de LP são de, no mínimo seis

por semana. São cinco aulas semanais no Ensino Fundamental II, enquanto que no Ensino Médio são seis aulas semanais no total, divididas entre Literatura, Língua e Produção Textual.

O ensino de LA foi interrompido por alguns anos, por questões político-administrativas. Isso ocorreu no início dos anos 2000, tendo sido reimplantado em 2010. No espaço da instituição, o ensino da LA é curricular, ofertado aos alunos a partir do Infantil 5 (5 anos de idade) até o Ensino Médio. Nas turmas da Educação Infantil e Ensino Fundamental I são duas aulas semanais de LA, enquanto que nas turmas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio são três aulas semanais. A opção por esse ensino visa também resgatar aspectos culturais e históricos relacionados à origem e constituição dos alunos e de suas famílias, fato que motiva a presença de filhos e/ou netos de ex-alunos ou descendentes de alemães.

Também em 2010, foi reestruturado o projeto de LI, que passou a ofertar aulas de LI a partir do 4º ano do Ensino Fundamental, como disciplina curricular, objetivando a fluência dos alunos para autonomia em comunicação. Nas turmas do Ensino Fundamental I são duas aulas de LI por semana, ao passo que no Ensino Fundamental II e Ensino Médio são três. A implementação do ensino de LI, por sua vez, tem foco nas questões contemporâneas do mundo globalizado e necessidade crescente de comunicação entre os povos e culturas, sendo a LI uma das mais faladas no mundo.

Os subsídios (pedagógicos e financeiros) fornecidos ao ensino de LA não são, de forma alguma, comparáveis ao ensino de LI e LP, uma vez que a própria estruturação do projeto pedagógico do colégio prevê a LA como uma proposta de resgate cultural e histórico. Desta forma, tem-se a LA e a LI como línguas estrangeiras, enquanto a LP é tida como língua materna.

Mesmo diante dessas diferenças, principalmente entre a LA e LI, em ambos os projetos de Línguas Estrangeiras (LEs) está prevista a certificação internacional dos alunos em níveis variados.

Quanto ao espaço físico, as aulas de LP aconteciam no espaço da sala de aula regular, onde as demais disciplinas também eram ministradas. Em ocasiões específicas eram utilizados também os espaços da biblioteca da escola e o laboratório de informática. Em contrapartida, as aulas de LA e LI aconteciam em salas ambiente, próprias de cada área, sendo os alunos de cada turma divididos em dois grupos. Enquanto um grupo estava em aulas de LA, o outro estava em aulas de LI. No decorrer da semana os grupos se invertiam e o processo seguia. Os dois grupos eventualmente faziam uso do laboratório de informática nas aulas de LA e LI.

### 3.2 PARTICIPANTES

Os participantes da pesquisa foram selecionados a partir de uma série de requisitos estabelecidos tanto pela instituição quanto pelos condutores da pesquisa, de modo que contemplasse os critérios que julgamos pertinentes ao caso. Um dos primeiros elementos considerados foi o de pesquisar uma turma com a qual eu não estivesse diretamente ligada, naquele momento. Assim, de comum acordo com a instituição, optamos por uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental.

#### 3.2.1 PROFESSORES

Com relação aos professores participantes da pesquisa, os três trabalhavam já havia algum tempo na instituição. A mais antiga na casa era a professora de LI, que optou pelo pseudônimo de Regina, para assim preservar a identidade. Formada em LI, estava lecionando ali por 10 anos e, aos quase 60 anos de idade, estava em vias de aposentadoria. Sempre atuando como professora de LI do Fundamental II e Ensino Médio ocupou o cargo de coordenadora da área de LI por um ano (2019). Regina também atuava também em um centro de línguas, como professora de LI.

A professora de LA, com seus 28 anos de idade, estava na instituição havia oito anos. Formada em LA e LP, a Anna (opção de pseudônimo escolhido por ela) atuou sempre como professora de LA e, temporariamente, foi professora de LP em outra sede. Anna já havia atuado como professora de turmas da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, contudo naquele momento trabalhava com turmas do Fundamental II e Ensino Médio. Também exerceu a função de coordenadora da área de LA por dois anos. Além do trabalho na instituição, Anna também lecionava num centro de línguas.

E o professor de LP, cuja opção de pseudônimo foi Juan, com quase 40 anos, atuava na instituição há cinco anos. Formado em LP e Língua Espanhola, atuava na instituição apenas como professor de LP, em turmas do 7º ao 9º anos do Ensino Fundamental II. Juan trabalhava como professor de LP em outras instituições e, em outras, como professor de espanhol.

QUADRO 1 – RESUMO DAS INFORMAÇÕES SOBRE OS DOCENTES

<b>Pseudônimo</b>	<b>Disciplina que leciona na instituição</b>	<b>Faixa etária</b>
Regina	LI	58 anos
Anna	LA	28 anos
Juan	LP	39 anos

### 3.2.2 ALUNOS

A turma era composta por 32 alunos, contudo, nem todos participaram da pesquisa, por opção dos pais e/ou responsáveis. Após um primeiro encontro para explicar no que consistia a pesquisa, e o posterior envio dos documentos nos quais os pais e/ou responsáveis deveriam autorizar a participação do estudante, tivemos o retorno de 20 famílias, sinalizando de forma positiva a participação na pesquisa. Ocorre que no decorrer do processo, uma família retirou a autorização da estudante, e assim o número final de participantes foi de 19 estudantes. Para participar desta pesquisa tanto os pais ou responsáveis legais, quanto os próprios estudantes assinaram os Termos de Assentimento e de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Esses estudantes tinham, à época, em média, 13 ou 14 anos. O grupo era composto por 11 estudantes do sexo feminino e oito do sexo masculino. Todos os participantes haviam estudado na instituição por, pelo menos, dois anos, contudo a maioria deles, segundo meus conhecimentos, estudou no colégio por mais de seis anos. Os estudantes que participaram da pesquisa optaram por se identificarem com pseudônimos, escolhidos por eles mesmos.

Em termos socioeconômicos, boa parte de grupo era formado por famílias de classe média, porém alguns estudantes estudavam na instituição por terem obtido uma bolsa de estudos, parcial ou integral. Os locais de residência desses estudantes eram majoritariamente nas redondezas do colégio ou bairros próximos, contudo alguns vinham da região metropolitana para ali estudarem. Outro fator importante de destacar é que parte das famílias tem uma ligação de longa data com a instituição, quer seja por conta de antepassados que passaram pela escola, ou porque têm laços com a comunidade religiosa que é a mantenedora do colégio.

QUADRO 2 – RESUMO DAS INFORMAÇÕES SOBRE OS DISCENTES

<b>Série</b>	<b>Número de participantes</b>	<b>Faixa etária</b>
8º ano do Ensino Fundamental	19	13/14 anos

### 3.3 INSTRUMENTOS

Inicialmente, foram coletados textos autênticos produzidos pelos alunos nas três línguas envolvidas, no decorrer do ano letivo de 2019, para análise dos fenômenos ocorridos, estabelecendo parâmetros de comparação. Esse processo foi assim realizado para o



acompanhamento efetivo do registro escrito, a constância e frequência das ocorrências, bem como as especificidades apresentadas em cada língua.

A escolha dos gêneros textuais e o planejamento do trabalho foram decisões tomadas em conjunto pelos professores das três línguas envolvidas, a partir dos conteúdos que estavam sendo trabalhados em cada disciplina. Os gêneros escolhidos foram e-mail informal, narrativa e convite, tendo sido trabalhados nessa sequência. Cada professor, na sua disciplina, realizou o trabalho com as produções de texto, com os métodos que considerava ser os mais adequados. O quadro abaixo traz os gêneros, as etapas e a quantidade de textos produzidos pelos participantes da pesquisa.

QUADRO 3 – GÊNEROS, ETAPAS E QUANTIDADE DE TEXTOS PRODUZIDOS

	<b>E-mail informal</b>	<b>Narrativa</b>	<b>Convite</b>
Língua Alemã	10 textos	19 textos	15 textos
	Escrita e reescrita	Escrita e reescrita	Escrita
Língua Inglesa	19 textos	19 textos	19 textos
	Escrita e reescrita	Escrita e reescrita	Escrita e reescrita
Língua Portuguesa	19 textos	19 textos	17 textos
	Escrita e reescrita	Escrita e reescrita	Escrita

Posteriormente, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os alunos e professores de LEs e da LP, visando coletar dados relacionados os pontos de vista, tanto dos discentes quanto dos docentes, com relação às questões de escrita e seus processos. Nas entrevistas (roteiro anexo), gravadas em áudio (transcritas posteriormente), tanto os estudantes quanto os professores, relataram suas percepções acerca do trabalho realizado quanto à produção de textos, suas crenças e conhecimentos no que tange à temática de língua e translinguagem. Além disso, efetuaram uma autoanálise do processo de produções, correções e avaliações dos textos.

### 3.4 MÉTODO

Foi realizada uma análise conjunta das entrevistas e dos textos, de modo a entender o fenômeno da translinguagem de forma complexa no processo de ensino-aprendizagem do contexto de estudo de línguas de forma concomitante. Essa análise buscava responder às seguintes perguntas de pesquisa: a) quais são as instâncias nas quais ocorrem as práticas translíngues nas produções escritas dos participantes? b) quais são as atitudes dos docentes

com relação a essas práticas? c) quais são as atitudes dos discentes com relação a essas práticas?

Iniciei isso olhando para os textos, utilizando o método de análise de conteúdo dos textos, pontuando os momentos nos quais surgiram evidências da ocorrência de translinguagem. Depois, abordei as estratégias de escrita com os estudantes, assim como o processo de escrita nas suas diferentes fases, incluindo as devolutivas.

Com os professores abordei as percepções destes com relação à presença da translinguagem nos textos e a correção desses textos, em diferentes momentos. Outro tópico abordado foi como eram feitas as devolutivas e o que resultava disso.

### 3.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO

No capítulo três busquei apresentar a natureza da pesquisa, trazendo informações acerca do cenário/contexto da pesquisa. Apresentei também informações relativas aos participantes, os instrumentos e método utilizados na geração de dados.

No próximo capítulo apresentarei a análise dos dados.

## 4 ENTENDENDO PRÁTICAS E CONSTRUINDO SENTIDOS NAS FRONTEIRAS

### TO LIVE IN THE BORDERLANDS

In the Borderlands / you are the battleground /  
where enemies are kin to each other; / you are at  
home, a stranger, / the border disputes have been  
settled / the volley of shots have scattered the  
truce / you are wounded, lost in action / dead,  
fighting back; /

(ANZALDUA, 1999, p. 216)

Buscando responder as perguntas da pesquisa, ao realizar a análise do material empírico gerado, os procedimentos adotados e materiais utilizados incluem elementos tais como os textos produzidos pelos estudantes e corrigidos pelos professores, as falas dos professores, as falas dos estudantes, além de referências bibliográficas. A forma como a análise foi estruturada encontra-se resumida na tabela a seguir:

TABELA 1 - MÉTODO DE ANÁLISE DE DADOS

Pergunta	Material empírico utilizado para responder cada pergunta
(a) Quais são as instâncias nas quais ocorrem as práticas translíngues nas produções escritas dos participantes?	Textos corrigidos, falas dos professores, falas dos estudantes.
(b) Quais são as atitudes dos docentes com relação a essas práticas?	Falas dos professores, falas dos estudantes e textos corrigidos.
(c) Quais são as atitudes dos discentes com relação a essas práticas?	Falas dos estudantes.

Nas seções que seguem, apresento as análises específicas que foram realizadas para responder cada uma destas perguntas.

### 4.1 AS INSTÂNCIAS DA PRÁTICA TRANSLÍNGUE

Para tentar responder à pergunta (a), sobre as instâncias nas quais ocorrem as práticas translíngues nas produções escritas dos participantes, fiz um mapeamento inicial dos momentos em que há indícios da ocorrência da translanguagem, classificando e categorizando esses momentos por meio da análise de conteúdo. Os dados emergiram no decorrer da leitura

dos textos. Na análise utilizei os textos corrigidos, a fala dos professores e a fala dos estudantes, além de referências bibliográficas.

#### 4.1.1 Translinguagem como identificação

A partir da análise de conteúdo, entendi que em diversos momentos em que os/as estudantes lançam mão da translinguagem, isso ocorre devido a questões identitárias, particularmente à identificação desses estudantes com grupos específicos. Ou seja, essa questão identitária que me pareceu presente nos textos produzidos pelos estudantes reflete o desejo de afiliação a culturas, grupos e comunidades diversas. Tal desejo por identificação materializado em práticas translíngues está exemplificado no artigo de Diniz de Figueiredo (2010<sup>66</sup>), que aborda o caso de surfistas brasileiros que fazem uso de expressões do inglês por se identificarem com uma comunidade de surfistas que está para além de seus contextos locais, além de o fazerem para afirmar suas identidades de surfistas em seu próprio país (o que ocorre também no caso de outros grupos, como explicado pelo autor).

Hall (1996) aponta que “a identificação é construída com base no reconhecimento de alguma origem comum ou características compartilhadas com outra pessoa ou grupo, ou com um ideal” (p.2, minha tradução<sup>67</sup>).

Ainda no que diz respeito à identificação, o autor complementa sua visão sobre a temática afirmando que:

As identidades são questões de utilização dos recursos da história, da língua e da cultura no processo de se tornar em vez de ser: não "quem somos" ou "de onde viemos", mas sim o que podemos vir a ser, como fomos representados e como podemos nos representar. As identidades são, portanto, constituídas dentro, e não fora da representação (HALL, 1996, p. 4, minha tradução<sup>68</sup>).

O pensamento de Hall dialoga com o caso citado por Diniz de Figueiredo (2010), o dos surfistas, uma vez que há outras ressonâncias identitárias permeando o cotidiano das pessoas. No material empírico da presente pesquisa, entendo que a identidade *gamer*<sup>69</sup>, por exemplo, está presente nos textos de um grupo de estudantes que optaram pelo uso do léxico

<sup>66</sup> É importante deixar claro que o autor não usa o termo translinguagem ou as teorias sobre tal conceito em seu artigo. Mesmo assim, as análises apresentadas por Diniz de Figueiredo (2010) me remetem à noção de translinguagem. Em conversa pessoal recente com o autor, o mesmo me disse concordar com esse entendimento.

<sup>67</sup> No original: “identification is constructed on the back of a recognition of some common origin or shared characteristics with another person or group, or with an ideal”.

<sup>68</sup> No original: “identities are about questions of using the resources of history, language and culture in the process of becoming rather than being: not 'who we are' or 'where we came from', so much as what we might become, how we have been represented and how that bears on how we might represent ourselves. Identities are therefore constituted within, not outside representation”.

<sup>69</sup> Jogador (minha tradução).

pertinente e pertencente ao mundo dos games ou e-sports (com termos como SNIPER, kills, Fortnite, FIFA17, PS5, PS3, CS, E-sports, CS:Go, Game Fuel, Longitech, DreamHack, ESL Cologne, DreamHack Open, LOL, Data II, PUBG). Na faixa etária dos estudantes participantes da pesquisa, atividades no mundo virtual e tempo online são muitas vezes sinônimos de vida social. É importante deixar claro que alguns destes termos são nomes de jogos e/ou plataformas, o que não exclui o seu caráter translíngue – nem tampouco, no meu entendimento, a dimensão de identificação que eles trazem.

Uma prática parecida foi observada quando os/as estudantes trazem em seus textos outros elementos culturais que não aqueles do mundo dos jogos eletrônicos (como McDonald's, Hamburger, Starbucks, Disney, Halloween, Hell Fest). Por mais que ao menos alguns destes termos já estejam incorporados a contextos sociais locais, ao lançar mão deles, vejo que estudantes estão buscando a afiliação que lhes permita sentirem-se parte de comunidades e grupos que consideram significativos e relevantes (alguns dos quais atravessam fronteiras locais).

Em outras palavras, quer sejam do mundo dos games ou de outras dimensões culturais, mais do que léxicos, esses elementos são a expressão de gostos, sabores, sonhos, encanto e diversão, que ajudam a compor as múltiplas identidades de cada estudante, e que compõem a vastidão do repertório linguístico desses sujeitos.

Apresento a seguir alguns textos que ilustram esse caráter de identificação ao qual me refiro aqui. Após apresentar cada texto, faço uma breve discussão sobre cada um deles, visando explicar os meus entendimentos com relação ao assunto.

### Texto 1

Oi Jonas,  
 Salvo! consegui minha primeira vitória no  
 Fortnite! Joguei com meu amigo Vitor. Começamos a  
 partida bem e consegui uma SNIPER PESADA rara no meu  
 primeiro baú. Páramos no Parque Agrícola, onde eu matei  
 4 pessoas e ele 2 pessoas. Depois, começamos fugir das  
 tempestades a partida inteira, de repente olhei para o mapa  
 na TV e vi que faltava apenas 6 pessoas na  
 partida, foi então que eu matei uma dupla e lbi meu  
 recorde de kills, que era 5. Faltando uma dupla, eu  
 e Vitor fomos procurar. Foi então que achii eles e matei  
 1 com a SNIPER e o Vitor matou o outro na armadilha  
 e nós vencemos a partida! Fiquei muito feliz! Surri  
 até uma foto. E aí Jonas, já venceu uma partida  
 no Fortnite? Be sim, quantas vezes? Me escreva um  
 email!  
 Abraços

Na mensagem de texto acima, o estudante, ao escrever um e-mail ao amigo, opta por um assunto que lhe é particularmente caro e sobre o qual gosta de conversar com os amigos. A identidade *gamer* de Cristiano, além da escolha pelo tópico, fica evidente já na primeira linha do texto, quando ele relata ao amigo a sua primeira vitória no jogo eletrônico multijogador online, Fortnite. Ao descrever o jogo, ele faz uso das expressões “SNIPER PESADA”, “baú”, “Parque Agradável”, “eu matei 4 pessoas e ele 2 pessoas”, “fugir da tempestade a partida inteira”, “mapa na TV”, “eu matei uma dupla”, “bati meu recorde de kills”, “matei 1 com a SNIPER”, “o Vitor matou o outro na armadilha”, “nós vencemos a partida”. Todas as expressões utilizadas são próprias de jogos eletrônicos, e assim o texto de Cristiano explicita a sua identidade *gamer*, sendo um exemplo de texto no qual a translinguagem funciona como identificação. É interessante notar, em particular, que a linguagem do estudante flui e é construída sem que ele se atenha a distinções entre línguas nomeadas, como é o caso de práticas translíngues diversas.

## Texto 2

*Produção de e-mail*

Amor! Eu Clayton?  
 Como vai a vida aí em São? Aqui tá tudo bem aqui em Curitiba tá um frio de matar esse feriadão foi o melhor, eu madurei jogando FIFA 17, assisti vingações, dormi muito e comi vários doces na Páscoa. Ah, Feliz Páscoa atrasado! Bem nesse próximo final de semana, irei fazer muitas <sup>outras</sup> coisas. Ciliás, você ouviu falar da confirmação do PS5? Eu tô pensando em comprar, porque ele acaba todos os jogos da franquia e também por conta dos meus jogos de PS3. Também qual? o seu nicho no Fortnite? Porque eu comecei a jogar. Eu realmente não gostava de Fort, mas minha opinião foi mudando de um mês. Cara, eu tô muito ruim no CS, eu preciso treinar muito. E ainda tô muito triste pelo meu rebaixamento, antes eu era OUBO III, agora estou sem patente. Me mande de volta sua resposta.

Cite

Assim como no texto de Cristiano, o e-mail enviado por Fernando a um amigo contém elementos que denotam a identificação *gamer* do escritor. Em seu texto, Fernando



conta ao amigo: “joguei FIFA 17”, pergunta: “você já ouviu falar da confirmação do PS5? Eu tô pensando em comprar, porque ele aceita todos os jogos da franquia e também por conta dos meus jogos do PS3”. Fernando ainda pergunta: “E qual o seu *nick* no Fortnite? Porque eu comecei a jogar”. Comenta ainda: “Cara, tô muito ruim no C5, eu preciso treinar muito. E ainda tô muito triste pelo meu rebaixamento, antes eu era OURO III, agora estou sem patente”. Interessante também notar que ele inclusive modifica “Fortnite” apenas para “Fort” em um dos momentos do texto (em um processo de *clipping*, ou recorte linguístico).

Deste modo, o texto de Fernando, assim como o de Cristiano, pode ser entendido à luz da translanguagem como identificação, pois trata da identidade *gamer* do estudante em instâncias relacionadas ao presente, passado e futuro.

### Texto 3

Cara Christian,  
 Oi, quero convidar <sup>você</sup> para um time de E-sports, o nome seria Martinus E-sports, o jogo será o tão adorado C5:GO. O nosso primeiro jogo será contra o Martinus Portão, ~~será~~ na informática, será um jogo bem difícil. Muita reputação!  
 O nosso time será com eu (Uzale), Felipe (Se-Sk), Gabriel (ShiVenko), Lucas (Lucas-BZ), o técnico estamos ~~de~~ decidindo se você quiser ser o técnico será uma boa oportunidade, ou também estamos sem jogador titular. Nós já conseguimos várias patrocínios bem bons, como Game Fuel, Longitech e Iwich. Nossa ambição é pelo menos conseguir jogar alguns campeonatos grandes e se expandir para mais jogos.  
 Só para avisar, o Cauã já pegou a vaga de técnico, só sobrou a vaga de jogador. Pense bem.  
 Abraço,

Na mesma atividade de escrita realizada por Cristiano e Fernando, Eduardo opta por escrever a um amigo convidando-o a participar de um campeonato de *E-sports*, jogando pelo seu time. O campeonato acontecerá no departamento de informática da instituição na qual estuda. Eduardo menciona que o jogo a ser jogado é o C5:GO, lista os jogadores e o técnico do seu time, assim como faz referência aos patrocinadores (empresas) da sua equipe (Game Fuel, Longitech, Iwich e Puma). A ambição da equipe, segundo Eduardo, é “conseguir participar de campeonatos grandes como o DreamHack, ESL Cologne, DreamHack Open etc”, além de “expandir para mais jogos, como LOL, Dota II, PUBG etc”.



Explicitamente, todos os elementos mencionados por Eduardo fazem referência à identidade *gamer* assumida por ele no texto, evidenciando assim a translinguagem como identificação. É interessante notar também que os apelidos (ou *nicks*) dos jogadores (Eduardo - Waex; Felipe - Fe-5k; Gabriel - The Wasko; Lucas - Lucas Bz) seguem essa linguagem de *gamers*, o que reforça a interpretação que trago sobre a translinguagem remeter a questões identitárias para ao menos alguns dos estudantes (como Eduardo).

#### Texto 4

O Samara,

Cara, ontem foi o show do Bts e eu to tão feliz que a gente foi juntos, os Luas realizamos um sonho e nesse país ficamos amigos durante o show e foi simplesmente um dos melhores dias da minha vida.

Acho que pra mim, a pior parte foi a mudança de minha cidade, eu fiquei tão nervoso indo pra São Paulo, tu não tem noção. Mas no aeroporto foi top demais, eu fui ao Starbucks e meu Deus, é muito bom. Outra parte legal foi que meu pai também realizou um sonho de ir ao estádio do Palmeiras.

A parte do show que eles tocaram Magic Shop e I'm fine a gente chorou demais e foi muito emocionante, foi incrível. Obrigada por sempre estar comigo.

Te amo,

Na mensagem escrita por Elisa à sua amiga, relatando um evento do qual participou, a estudante traz elementos culturais com os quais se identifica. O evento ao qual Elisa faz referência é um show do BTS (banda k-pop sul-coreana). Algo que ela menciona como “top demais” foi a ida ao Starbucks (ícone no contexto estadunidense e cada vez mais presente globalmente) no aeroporto de São Paulo. Esses elementos culturais presentes no texto de Elisa também denotam a translinguagem como identificação, pois mostram seu (desejo de) pertencimento a grupos que transitam por espaços como shows de bandas famosas de k-pop e cafés como o Starbucks.



que quebra tais expectativas de gênero (ou ao menos pode causar algum estranhamento para algumas pessoas).

Os textos e as discussões apresentados até o momento são aqueles que me pareceram mais interessantes para ilustrar esse caráter de identificação que percebi. Esse caráter apareceu também em outros textos (6-8) de forma menos chamativa. Alguns desses exemplos incluíram palavras como *Popcorn*, *club* e *serial killer*, dentre outros (ver exemplos abaixo).

## Texto 6

Produção de e-mail

Oi Aug!

Esta semana fui ao shopping com meus amigos, fui ao cinema e também almocei no Burger King. Fui para Guaratuba no Sate Club com meu pai e minha madrinha. Voltei no mesmo dia para Guaratuba, sábado sei com meus pais e fui às compras.

Esta semana de férias na escola, estudei muito, pois no período sei bastante com os meus pais e amigos. Fui ao ano novo visitar minha família no Rio de Janeiro e em setembro vou para Orlando, viajar com minha família e visitar os parques da Disney.

Quando eu for para Orlando vou também para Miami e Colômbia visitá-los, tô muito ansioso para essa viagem. Dia 8, 9, 10 vou para São Paulo fazer o avião americano para poder viajar, no final vou ficar 12 dias para do Brasil.

Beijos [ ] Sonar a Augie!

## Texto 7

Liebe Patricia,

Wie geht's du?

Mir geht's sehr gut!

Am Freitag ~~ich~~ bin <sup>im</sup> Kino gegangen, aber ich habe keine Popcorn gegessen. Danach ~~ich~~ bin in McDonald's gegangen. Im McDonald's ~~ich~~ habe Hamburger gegessen, aber ich habe kein Erfrischungsgetränk getrunken. Danach ~~ich~~ bin <sup>nach</sup> Hause gegangen und habe viel Videospiele gespielt. Zu Abendessen ~~ich~~ habe Brot gegessen und Tee getrunken, danach ~~ich~~ habe geschlafen.

Und wie hast du gemacht?

Bitte schreib mir bald!

Liebe Grüße,

## Texto 8

### Parque do Inferno

Naquela dia, João havia acordado mais cedo, pois era HALLOWEEN e Tinha uma atração inédita, o túnel Hell Fest. Naquela manhã João se arrumou, pegou seu ingresso e foi se encontrar com seus amigos.

Na entrada do Parque do Inferno ele se encontrou com sua namorada Taylor e seus amigos Alex, Michael, Sarah e Alicia e então entraram.

Eles começaram indo em brinquedos que não davam tanto medo, como a montanha russa macabra. Ao sair desses brinquedos Taylor percebeu que um homem que aparentemente era um funcionário do parque, por estar com a mesma máscara que os outros estava seguindo ela e seus amigos há um tempo. Logo ela comentou com seus amigos, que responderam dizendo que era apenas o trabalho dele, assustá-los. Para acalmá-la João jogou um jogo de acertar a bola na lata e ganhou um ursinho de pelúcia, que entregou a ela.

O que eles não sabiam era que o suposto funcionário era um serial killer de verdade.

No fim da noite eles resolveram ir no túnel Hell Fest. Durante o percurso do túnel Taylor e Alicia se perderam do grupo. Alex, Michael, Sarah e João conseguiram chegar ao fim do túnel e ficaram esperando Taylor e Alicia.

Já tinha passado 30 minutos desde a saída deles do túnel, então resolveram chamar a segurança do Parque. Quando a equipe de segurança estava dentro do túnel acharam marcas ruins de sangue e resolveram seguir-las. Essas marcas os levaram até Alicia que estava toda ensanguentada gritando. Ela contou a eles que o mesmo cara que estava os seguindo

estava matando as pessoas que estavam no parque. Logo depois com uma equipe de policiais Taylor e o serial killer foram encontrados, apenas um braço e um pé da menina.

Mesmo depois seu corpo foi encontrado em uma ilha deserta.

### 4.1.2 Translinguagem como estratégia

Por estratégia compreendo qualquer forma utilizada para negociar sentidos, para que uma pessoa se faça compreendida. Ao produzirem seus textos, os estudantes recorrem a recursos semióticos diversos para a “construção de uma forma híbrida que mistura diferentes línguas para um sentido situado” (CANAGARAJAH, 2013, p. 23, minha tradução<sup>72</sup>) e que lhes permita serem entendidos naquilo que almejam comunicar. Segundo Canagarajah, citado

<sup>72</sup> No original: “hybrid resources that combine with other semiotic resources to make meaning in context”.



por Haus (2018), “a negociação não é secundária ao sentido, mas sim primária uma vez que a gramática é gerada na prática, e não pré-existente a esta” (p.34). É importante ressaltar que, de forma geral, a translinguagem como estratégia é mais comumente discutida na literatura.

Os textos (9-11) a seguir ilustram bem como essas estratégias foram utilizadas nas produções escritas dos alunos, sempre nas suas versões originais.

### Texto 9

1. Was hat Hans gemacht? Schreib eine Geschichte und benutze die Verben im Perfekt.



1. Hans ist um 8 Uhr aufgewacht und hat um 8 Uhr 15 geschlafen. Er hat geschlafen und dann hat er sich in
2. Büro um 14 Uhr ist er gearbeitet. Um 14 Uhr ist er in den Supermarkt gegangen.
3. Um 16 Uhr ist er mit seinem Hund spazieren gegangen. Er hat einen Kaffee mit Frau Schuster, die hat Kuche haben
4. gegessen. Um 21 Uhr 30 hat sie Netlix gesehen und um 22 hat sie ein Buch gelesen und zusammen
5. geschlafen.

### Texto 10

#### ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DE TEXTO

Reference: an invitation.

#### FIRST VERSION

Hi Amy,  
I'm having a fancy dress party and theme the theme is <sup>SP</sup> Gnome. She party is next Sunday at 2 p.m.. Would you like to come? Will should bring food or drink.  
The party is in my house, my address is 8 Condes Carvalho in front of the Dupimarket.

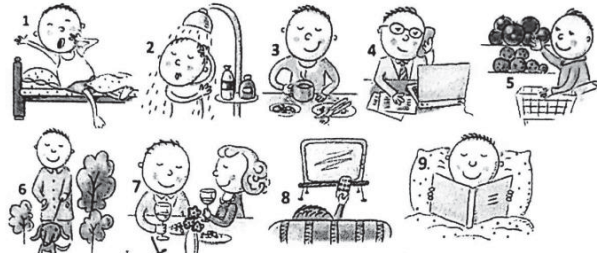
Hope you can come and see you soon,

RSVP: please <sup>SP</sup> reply

\* Next month!  
\* What?

### Texto 11

1. Was hat Hans gemacht? Schreib eine Geschichte und benutze die Verben im Perfekt.



1. ~~Hans ist 22. Er ist aufgestanden um 7.40 a.m., einen geküsst, danach er geduscht. Ist 8.50 a.m., er gearbeitet zu sein. Um 12.00 a.m.~~ hat
2. ~~er hat zu Mittag gegessen und er ist gefahren in den Supermarkt, danach er ist seinen Hund zu spazieren gegangen. hat er seinen Hund spazieren genommen.~~ gegangen
3. ~~Um 7.30 p.m. er hat mit seiner Frau zu Abend gegessen, danach er hat TV gesehen. Und um 10.00 Uhr hat geschlafen.~~ gegessen
4. Eine Woche mit Hans

Mariana, em sua narrativa (texto 9), faz uso da estratégia de acessar seu repertório linguístico ao usar o título *Han's Routine* (A rotina de Hans), uso comum em inglês. Isso não se torna um impeditivo no sentido de ser entendida, pois a estudante consegue se comunicar, o que é seu intento; contudo, o uso da expressão inglesa foi apontado pela professora como algo a ser reescrito. Assim, na versão final do texto, o título foi alterado para a forma alemã *Die Routine von Hans* (A rotina de Hans), mantido o significado original.

Moread (texto 10) também translingua em seu texto, um convite para a sua festa de aniversário. No texto produzido por ele em inglês, os termos do alemão *ist* (ser, estar)<sup>73</sup> na frase “*I'm having a fancy dress party and the theme ist Anime*”<sup>74</sup> e *Supermarkt* (supermercado) na frase “*The party is in my house, my addresse is [...] in front of the Supermarkt.*”<sup>75</sup> fazem sentido, tanto para ele quanto para a sua interlocutora. Outro ponto relevante é que ao usar o vocábulo *Supermarkt* (supermercado), o aluno utiliza a regra ortográfica do alemão, que determina que todos os substantivos (concretos e abstratos) devem ser escritos com a letra inicial maiúscula. Embora a professora tenha compreendido o sentido da mensagem, ela sinaliza que as expressões empregadas por Moread devem ser alteradas na reescrita. Na versão final do texto os termos foram substituídos pelas expressões equivalentes no inglês e nas suas respectivas grafias: *is* (ser, estar) e *supermarket* (supermercado). Mais uma vez o sentido original do texto é mantido.

<sup>73</sup> Os verbos no alemão e inglês, quando mencionados isoladamente, foram traduzidos no infinitivo.

<sup>74</sup> “Vou fazer uma festa a fantasia e o tema é anime.” (minha tradução)

<sup>75</sup> “A festa é na minha casa, meu endereço é [...] na frente do supermercado.” (minha tradução)

O caso de Moread pode ser visto como inusitado de certa forma, pois as palavras *ist* e *Supermarkt*, em alemão, são muito próximas ao inglês e podem ser entendidas como um mero lapso do aluno ao escrever. No entanto, mesmo que sejam entendidos como lapsos, o fato do aluno ter acessado esses itens de seu repertório para a sua escrita e de haver lançado mão deles em seu texto – mantendo o foco no conteúdo deles – remetem à noção de translanguagem. Ademais, quando entendemos estratégias translíngues como sendo mais amplas do que estratégias compensatórias (CANAGARAJAH, 2013; HAUS, 2018), é possível argumentar que os usos de *ist* e *Supermarkt* foram também estratégicos, no sentido de que eles possibilitaram ao aluno seguir seu texto, construindo sentidos inteligíveis para seu público alvo.

Na versão original de seu texto narrativo, Eduardo (texto 11) translingua ao empregar os períodos do dia com as expressões do inglês *a.m.* e *p.m.*, conforme averigui nos trechos “*Er auf gestanden um 7.40 a.m. und gefrústuckt, danach er gedurcht. In 8.50 a.m. er gearbeitet zu viel, um 12.00 a.m. er hat zu Mittag gegessen und er ist gehe zu supermarkt [...]*”<sup>76</sup> e “*Um 7.30 p.m. hat er mit seinen Frau zu Abendessen gegessen [...]*”<sup>77</sup>. Ocorre que na reescrita, por orientação da professora, as marcações de tempo foram suprimidas, exceto a de 7.40 p.m., sinalizada depois pela professora como não pertencente àquele texto. A versão final do texto é a seguinte: “*Er ist um 7.40 a.m. auf gestanden, und er hat gefrústück, danach hat er geduscht. Um 8.50 er hat zu viel gearbeitet, um 12.00 hat er zu Mittag gegessen und er ist in den Supermarket gegaggen [...]*” e “*Um 7.30 hat er mit seiner Frau zu Abendessen gegessen [...]*”. No caso da versão final do texto os períodos do dia são inferidos por outros marcadores das ações do sujeito, tais como os verbos levantar, tomar café da manhã, almoçar, jantar, dormir.

Exemplos como esses foram bastante recorrentes no meu material empírico, principalmente no que diz respeito ao alemão. Como citado anteriormente, os exemplos acima apenas ilustram as maneiras como isso aconteceu. A seguir apresento uma tabela que compila os casos nos quais esse uso como estratégia aconteceu, para assim dar a dimensão do todo para o leitor ou leitora, incluindo também os dados dos textos acima. Tal decisão de apresentar os dados desta forma foi feita com base em estudos anteriores, que tratam de temas similares, como por exemplo, o de Diniz de Figueiredo (2010).

<sup>76</sup> “Ele levantou às 7h40 e tomou café da manhã, depois tomou banho. Às 8h50 ele tinha trabalhado demais, às 12h ele almoçou e foi ao supermercado [...]” (minha tradução)

<sup>77</sup> “Às 7h30 ele jantou com a mulher (esposa) [...]” (minha tradução)



TABELA 2 – OS TERMOS E SEUS USOS

<b>Termo</b>	<b>Descrição</b>	<b>Exemplo de onde foi usado</b>
<i>Han's Routine</i>	Caso genitivo no inglês	Texto 9 em alemão “ <i>Han's Routine</i> ”
<i>ist</i>	Verbo (ser, estar) no alemão	Texto 10 em inglês “ <i>I'm having a fancy dress party and the theme ist Anime.</i> ”
<i>Supermarkt</i>	Substantivo no alemão	Texto 10 em inglês “ <i>The party is in my house, my addresse is [...] in front of the Supermarkt.</i> ”
<i>a.m. / p.m.</i>	Advérbio utilizado para diferenciar os períodos do dia no inglês	Texto 11 em alemão “ <i>Er auf gestanden um 7.40 a.m. und gefrústuckt, danach er gedurcht. In 8.50 a.m. er gearbeitet zu viel, um 12.00 a.m. er hat zu Mittag gegessen und er ist gehe zu supermarkt [...]</i> ” / “ <i>Um 7.30 p.m. hat er mit seinen Frau zu Abendessen gegessen [...]</i> ”
<i>a</i>	Artigo indefinido no inglês	Texto 12 em alemão “ <i>Das ist Hans, er ist a sympatisch.</i> ” <sup>78</sup>
<i>interessante</i>	Adjetivo no português	Texto 13 em alemão “ <i>Das ist Hans, er ist einen interessante jung.</i> ” <sup>79</sup>
<i>intelligent</i>	Adjetivo no inglês	Texto 14 em alemão “ <i>Hans ist intelligent [...]</i> ” <sup>80</sup>
<i>coffee</i>	Substantivo no inglês	Texto 14 em alemão “ <i>Er hat coffee getrunken [...]</i> ” <sup>81</sup>
<i>café</i>	Substantivo no português	Texto 15 em alemão “ <i>Er hat café getrunken [...]</i> ” <sup>82</sup>
<i>hause</i>	Substantivo no alemão	Texto 16 em inglês “ <i>[...] and it's my favourite place on the hause [...]</i> ” <sup>83</sup>

Note que existem exemplos de questões lexicais presentes nos exemplos mencionados na tabela acima. Isso aproxima bastante a ideia de estratégia apenas como algo compensatório, porém eu, assim como Canagarajah (2013) e Haus (2018), compreendo que não que é meramente uma questão compensatória (como afirmado anteriormente), mas sim, que faz parte do repertório dos alunos lidar com esse espectro de língua. Os exemplos da tabela ilustram as possibilidades que os alunos têm de acessar seus repertórios sem a preocupação de ter que buscar um termo apropriado, interrompendo o seu trabalho em busca

<sup>78</sup> “Este é Hans, ele é um simpático.” (minha tradução)

<sup>79</sup> “Este é Hans, ele é um jovem interessante.” (minha tradução)

<sup>80</sup> “Hans é inteligente [...].” (minha tradução)

<sup>81</sup> “Ele tomou café [...].” (minha tradução)

<sup>82</sup> “Ele tomou café [...].” (minha tradução)

<sup>83</sup> “[...] e é meu lugar favorito na casa [...].” (minha tradução)

de recursos para preencher lacunas que para eles não existem, ou para contemplar possíveis expectativas de seus/suas professores/as.

#### 4.1.3 Translinguagem como multimodalidade

Na questão da multimodalidade, tanto estudantes quanto professores fizeram uso de recursos semióticos diversos para construírem seus significados e serem entendidos. Segundo Jewitt (2017), a multimodalidade visa “estender a interpretação social da linguagem e seus significados para toda a série de modos representacionais e comunicativos ou recursos semióticos para fazer sentido com empregos na cultura – tais como imagem, escrita, gesto, olhar, discurso, postura” (p. 1, minha tradução<sup>84</sup>).

No caso das produções escritas, esses recursos podem estar presentes de diversas formas, quer seja na representação dos sons, nos emoticons que permeiam as mensagens, ou mesmo no formato do próprio texto. Como apontam García e Wei (2014), o uso de símbolos, imagens, emoticons e fotografias está intrinsicamente ligado à criatividade linguística e ao instinto translínque.

Assim como na seção anterior, trago aqui alguns textos que ilustram essa multimodalidade e sua presença nos textos dos alunos. Essas ilustrações servem para mostrar ao público leitor a que estou me referindo nesta seção. Mais adiante falarei sobre todos os termos que foram usados, quais recursos multimodais foram usados, de forma mais agregada.

#### Texto 17

Uli Gyra!  
 Como vai a faculdade? E os monitores? Quando che-  
 tar nessa época? Infelizmente, eu não tenho nada. Passar o  
 período sem o amor e o domínio, basicamente. Finalmente, os  
 alunos novos, provas trimestrais, porém agora o outro inferno, re-  
 cular as notas. Espere que os dois exames estudando o livro  
 a pena. Suas provas não começam amanhã? Boa sorte! Estu-  
 de bastante para passar de ano na média, hehe! Lúcia, seu  
 aniversário foi ontem né? Então feliz aniversário atrasado, descul-  
 pa, não lembrei antes. Estou atarefado, como sempre, heheh! Se-  
 nse seu presente amanhã, ou ainda esse presente, garantindo que  
 vou ser gostoso! Escolhi com carinho, não? Comemore aí com os  
 seus amigos e colegas, de direito bastante!  
 OK!  
 Com amor,  
 [ ]

<sup>84</sup> No original: “to extend the social interpretation of language and its meanings to the whole range of representational and communicational modes or semiotic resources for making meaning with employed in a culture – such as image, writing, gesture, gaze, speech, posture”.

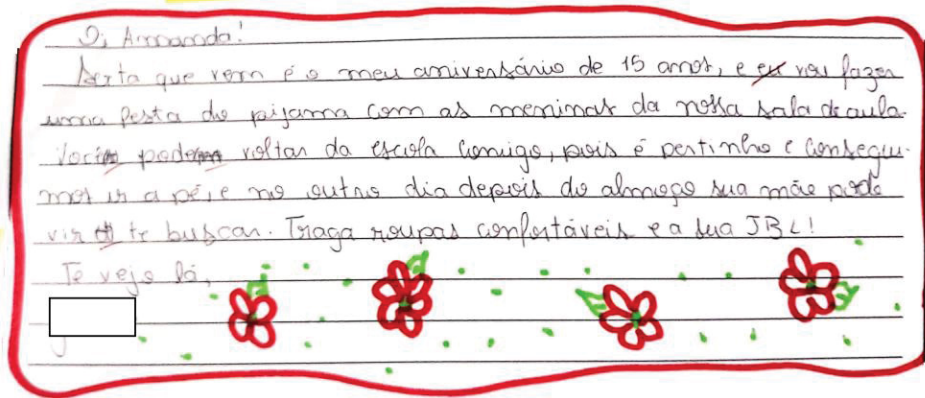
### Texto 18

Deus José  
 Então, não temo muito o que falar, mas vou contar uma história  
 para vocês, então. Lembra aquele garoto que te falei, o João, a gente  
 morou de se encontrar ontem e minha amiga foi junto, costada  
 ficou só de vela, mas acho que só estou me iludindo, não sei dire-  
 ta, se ele gosta de mim, mas fazer o que sei? sempre fui feita  
 de traçar, aia, e vou com esta. Já conquistamos corações  
 pelo que sou e falo <sup>3</sup>baixo, falando mais, mesmo <sup>23</sup>encontrar  
 pode ser como que um? Puxa, temo mais um labado, tem  
 gente da minha turma sendo chamado de dade meu deus!  
 Se lembro eu sei como é <sup>96</sup>isso <sup>11</sup>debra do João e do Tiago,  
 não tudo uma meromba <sup>309</sup>KKK! Enfim, acho que já falei  
 demais! Responda minhas mensagens depois! Até depois, estou  
 com saudade  
 Bye

### Texto 19

Convido você, qualquer per-  
 soa, a vir <sup>no</sup>no meu Serto de  
 aniversário.  
 Ele ocorrerá na minha co-  
 ra, Pilonzinho, Rua das Ma-  
 minas , na Cruz do  
  
 De Consequência, haverá  
 bebida e comida.  
 Compareça se puder, não  
 haverá problemas se não con-  
 seguir, às 14:00, haverá <sup>no</sup>no  
 jogos e um grande bolo.  
 Anise até amanhã se irá  
 ou não,

### Texto 20



Os exemplos acima (Textos 17-20) ilustram bem os recursos multimodais variados empregados nas produções de texto dos alunos. O uso desses recursos multimodais corrobora a questão da criatividade linguística e do instinto translíngue de García e Wei (2014).

Em e-mail escrito a uma amiga, Max (Texto 17) deixa claro na mensagem seu estado de espírito por meio do uso de onomatopeias; o bom humor está presente na expressão “Estude bastante para passar de ano na média, haha!”, e em “Estou atarefada, como sempre, hahah!”. Max ainda conclui a mensagem de forma afetiva, encerrando com palavras de amor e colocando um emoticon (♡) ao lado do próprio nome. Em nenhum momento o professor solicitou que a estudante fizesse alterações quanto aos recursos empregados no texto.

Já o texto (18) de Hannah, mencionado anteriormente na seção 4.1.1, traz também o toque do humor com referências multimodais, com a presença de onomatopeias e de emoticon. Isso ocorre em passagens como “Tá conquistando corações, pelo que ouvi falar haha [...]”, “Sei bem que eu sei como é isso (˘)”) e em “[...] são tudo uns maromba kkk”. A esta aluna também não foi solicitado que procedesse qualquer tipo de alteração nas onomatopeias e no emoticon.

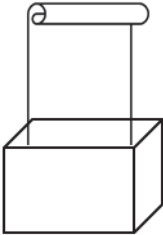
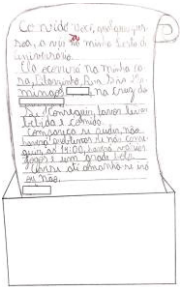

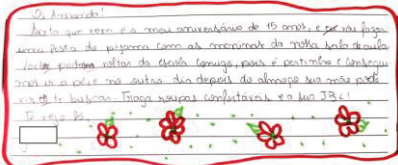
Moread (Texto 19), por sua vez, ao escrever o convite a ser enviado ao amigo/a, decide fazê-lo no formato de desenho, de um convite sendo aberto pelo leitor/convidado. Para ele, o modelo do documento tem significado especial, uma vez que é o convite para a festa de seu aniversário. Ocorre, contudo, que na versão final do texto, o aluno é solicitado a reescrever o convite em formato de texto tão somente, sem desenhos ou adereços. Não posso deixar de dizer que vejo aqui uma oportunidade perdida pelo docente de lidar com esse caráter mais multimodal, translíngue dos textos.

Sarah (Texto 20) também inova na produção do seu convite, decorando-o com flores e cores, porque assim lhe parece que deva ser um convite para uma festa de aniversário de 15 anos. A passagem dessa idade é comumente vista e dita como a “primavera da vida”,

justificando assim os desenhos feitos pela aluna. Sarah não foi solicitada a reescrever seu texto.

Como afirmei anteriormente, os exemplos apresentados acima são ilustrações do modo como o uso desses recursos acontece nos textos, uma vez que vários aparecem no meu material empírico de forma recorrente, sendo o principal os emoticons. Na tabela que apresento na sequência, faço um compilado dos casos nos quais o uso da multimodalidade aconteceu, apresentando-os de forma agregada, incluindo também os dados dos textos acima apresentados e analisados.

TABELA 3 – OS RECURSOS MULTIMODAIS E SEUS USOS

Recurso	Descrição	Exemplo de onde foi usado
haha / hahah	Onomatopeia para gargalhadas	Texto 17 “Estude bastante para passar de ano na média, haha!”/ “Estou atarefada, como sempre, hahah!” Texto 18 “Tá conquistando corações, pelo que ouvi falar haha [...]”
Kkk	Onomatopéia de risada	Texto 18 “[...] são tudo uns maromba kkk” Texto 22 “Jo laufed (laughed) a lot and her friends too. kkk” <sup>85</sup>
♡ / ♥	Emoticon para expressar sentimento de carinho/amor/afeto	Textos 17, 23, 24 [assinatura] + ♡ Texto 21 [assinatura] + ♥
ಠ_ಠ	Emoticon para expressar raiva	Texto 18 “Sei bem que eu sei como é isso (ಠ_ಠ)”
	Caixa-convite utilizado para enviar convites	Texto 19 
	Flores utilizadas para decorar convites	Texto 20 
Ksksks	Onomatopéia de	Texto 21

<sup>85</sup> “Jo riu muito e seus amigos também. kkk” (minha tradução).

	risada	“Tô com medo das comidas Egípcias ksksksk.”
😊 / :) / (= / 😊 / 😊	Emoticons para expressar alegria / sorriso	Textos 24, 25, 26 [assinatura] + 😊 Texto 27 [assinatura] + :) Texto 28 [assinatura] + (= Texto 30 RSVP + 😊 Texto 31 RSVP + 😊
;) )	Emoticon para mostrar um sorriso mais contido ou o piscar de um dos olhos	Texto 29 RSVP + ;)
RSVP (usado juntamente com emoticon)	<i>Répondez S'il Vous Plaît</i> , expressão francesa que significa ‘Responda, por favor’.	Textos 26, 27, 28, 29, 30 e 31 (em inglês) [assinatura] + RSVP

Observando a tabela, é possível perceber que grande parte dos exemplos ocorreu na LP. Há três fatores que podem explicar isso: 1) a familiaridade dos alunos com a LP, o que faz com que os alunos sintam-se mais confortáveis com a língua; 2) as diferentes posturas adotadas pelos professores das línguas, o que será discutido de forma mais aprofundada adiante; 3) questões disciplinares no inglês e alemão. O termo *disciplinar* aqui remete a fatores inerentes à disciplina, matéria, ação pedagógica, matriz curricular.

Com base no meu conhecimento do contexto, penso que é possível que o fato de a rara presença de recursos multimodais nas produções de alemão e inglês se deva ao fato de que em algum momento, anterior ao da pesquisa, os estudantes tenham tentado fazê-lo, contudo, possam ter sido desencorajados pelas professoras.

Outro aspecto disciplinar que ressaltado é relativo aos exames de proficiência realizados pelos estudantes, a partir do 7º ano, no caso do alemão, e do 8º ano, no inglês. Faz parte do trabalho pedagógico das professoras Regina e Anna a preparação dos alunos para as provas de certificação internacional, o que ajudaria a explicar o grau de formalidade exigido pelas professoras nas produções dos discentes, fazendo com que os alunos evitem o uso de outros elementos semióticos, que não o registro grafocêntrico.



No decorrer da análise percebi que muitos dos emoticons de sorrisos, alegria e afeto empregados nos textos mencionados na tabela acima se encontram na conclusão dos textos, junto à assinatura ou, no caso do inglês, após o RSVP, indicando que os estudantes optaram por conectar suas assinaturas a sentimentos dos quais estão imbuídos naquele momento, sendo representações de alegria ou de carinho e amor. Para mim, faz sentido empregar esses recursos semióticos, pois estes fazem parte da cultura dos/as estudantes, são de fácil interpretação, e comunicam muito, especialmente para o público participante da pesquisa, usuários assíduos da Internet e de recursos digitais. A presença de onomatopeias de risada ou gargalhada, assim como de emoticons de alegria, raiva e amor/afeto representam os modos comunicativos aos quais Jewitt (2017) faz referência.

Os modos representacionais (JEWITT, 2017) da caixa-convite e das flores no convite de aniversário têm seus significados pautados por escolhas imagéticas, aludindo ao aspecto da fase da vida pela qual os estudantes estão passando, celebrando uma data relevante. Os desenhos feitos pelos alunos remetem também à criatividade linguística e ao instinto translíngue de García e Wei (2014).

Também conforme consta na tabela acima, os textos de inglês (26-31) trazem outro componente multimodal em forma de sigla, o RSVP. A abreviação é tida como um elemento cultural, utilizada para pedir a confirmação de presença dos convidados para um determinado evento. O que destaco aqui é que todos os estudantes que utilizaram a forma RSVP o fizeram acrescentando um emoticon de alegria, realmente esperando que o convite fosse aceito por parte dos convidados.

Sem dúvida, a criatividade dos estudantes ao fazerem uso de tantos recursos semióticos diferentes aponta para o quanto eles se sentem inspirados em se expressarem em suas produções escritas, trazendo modos e elementos que só fazem enriquecer esses trabalhos.

## 4.2 AS ATITUDES DOS DOCENTES

No intuito de responder à pergunta (b), sobre as atitudes dos docentes com relação a práticas translíngues dos/as estudantes, utilizei dados das entrevistas com os docentes e dos textos produzidos pelos estudantes, nos quais há indícios da ocorrência da translinguagem.

Para compreender o contexto de trabalho dos professores envolvidos na pesquisa, bem como suas identidades e posicionamentos, conversei com os três sobre diversos tópicos, tais como a formação acadêmica e profissional, a trajetória na instituição, o trabalho na área



de línguas, o conceito de língua que adotam, e as práticas que mediam o trabalho de cada um, o processo de produção de textos, e práticas translíngues, entre outros.

Cabe ressaltar que tanto os docentes quanto os discentes entrevistados participaram da pesquisa utilizando pseudônimos escolhidos por eles mesmos.

Nesse bloco inicial trarei excertos da entrevista com os docentes, relacionados a três tópicos, a saber, estudo concomitante de línguas, conceito de língua, e práticas translíngues. Essas temáticas estão intrinsicamente relacionadas e suas perspectivas nos auxiliam na compreensão do trabalho dos docentes, pois além de permear a prática, nos permitem ter noção do lócus de enunciação, do lugar de fala de cada um.

Participaram da entrevista a professora Regina, de Inglês, a quem os discentes se referem pelo título de *Ms.*(Senhora, Senhorita), o professor Juan, de Português, a quem chamam de professor, e a professora Anna, de alemão, referida pelos estudantes pelo título de *Frau* (Senhora, Senhorita).

Uma das perguntas feitas aos três docentes envolvidos na pesquisa foi esta:

“Como é trabalhar com os alunos que estudam três línguas concomitantes, ao mesmo tempo?” (Pergunta 2 – Entrevista 1)

Respondendo a essa indagação, Regina considera que para os estudantes o ensino concomitante das línguas é benéfico, no sentido de ampliar os conhecimentos e a cultura:

“Assim... eu acho que abre muito mais a cabecinha deles, assim, facilita bastante. É claro que de vez em quando a gente vê uma palavrinha de alemão no meio do inglês, mas isso, não vejo problema algum nisso. Assim eu acho que em termos tanto de cultura e de aprendizado ajuda bastante.” (Regina – Entrevista 1)

A esse mesmo questionamento, Juan também traz na sua fala a referência ao aspecto cultural, além dele considerar isso um diferencial.

“Olha, assim, não é a primeira experiência porque no Colégio X que eu trabalhava os alunos tinham língua portuguesa, língua inglesa e língua espanhola comigo, né? Mas eu sendo professor de língua portuguesa creio que é sim, a primeira instituição que eles têm duas línguas, ainda mais da forma forte como o colégio tem o inglês e o alemão, né? A gente percebe que é um diferencial. Mas de forma geral eu vejo que é muito importante. A língua estrangeira, e o ponto principal da língua estrangeira, eu vejo como a parte cultural mesmo, de você conhecer outro mundo. Você estudar uma língua você tá conhecendo outro mundo. [...] Nossa, maravilhoso! E essa questão da gente mesclar, né? Todo ano eu tô mesclando as obras literárias com os com a história, ou com a língua inglesa e com a língua alemã. Os alunos leem muitas obras que são de autores de língua inglesa, mas adaptados em português, ou então obras que tratam do contexto da Alemanha como o caso do Marcelo Descobre a Alemanha, ou vários livros, né, que você sabe.” (Juan – Entrevista 1)

Anna, por sua vez, adjetiva a experiência como interessante, benéfica e positiva:

“É uma experiência bem interessante trabalhar com alunos que aprendem as três línguas ao mesmo tempo. Lógico, português é a língua materna deles, então é a língua que eles usam o tempo todo, mas alemão e inglês ao mesmo tempo, é... em momento nenhum isso atrapalha, muito pelo contrário, ajuda muito. Eles dificilmente se confundem, uma vez e outra na verdade, alemão e inglês, né? É... dificilmente, uma vez e outra isso acontece,

com algum verbo que é muito parecido ou alguma coisa assim. Mas, no geral, eles identificam muito bem qual aula é alemão e qual aula é inglês. Também pela pessoa, né, pelo professor, eles já associam o professor àquela língua, e também o ambiente, e também que a nossa proposta de trabalhar, falar o máximo possível na língua estrangeira, então, cem por cento alemão, cem por cento inglês, ou pelo menos, o máximo possível. Então, não há muita confusão, eles é... eles conseguem identificar a língua já conforme a pessoa e o espaço. E português, por ser a língua materna deles, a gente usa como exemplo, pelo menos no alemão, pra muitos casos.” (Anna – Entrevista 1)

Outra pergunta feita aos docentes era relativa ao conceito de língua adotado, se houvesse um ou mais.

“Qual é o conceito de língua que você adota ou que você acredita que permeia o seu trabalho?” (Pergunta 5a – Entrevista 1)

Ao expressar sua opinião, Regina aponta para o que considera ser seu conceito ou pensamento acerca do assunto:

“Bem, o aspecto cultural de comunicação. [...] É o registro da fala, né, das ideias das pessoas. É... eu vejo mais como o aspecto cultural, do que... do que, vamos dizer, uma coisa separada, à parte. Eu acho que expressa bastante, ah... como no Brasil que a gente tem bastante regionalismo, né? Eu acho que isso... ah, mostra bem aquele povo daquela região, assim, como tem ... muitas vezes a gente escuta reportagens de pessoal do nordeste, você nem entende o que eles tão falando... muitas vezes. Eu acho que (as línguas) são caixinhas separadas, mas, como na hora lá que tão escrevendo e usam o *ist*, invés de *is*, eu acho que abre uma gaveta e sai uma, escapa uma palavrinha, sabe? Mas eu acho que são caixinhas separadas, acredito eu. Apesar de que de vez em quando, eles escrevem uma coisa que eu acho que eles pensam em português e tentam colocar aquela frase em inglês, fazer uma tradução literal, e daí tem horas que a gente percebe que ele tentou usar aquela expressão que usa em português usar em inglês, mas nem sempre existe, né? Então eu acho que a... eu acho que são compartimentos separados, mas eles tentam de vez em quando emprestar uma coisa de uma língua para a outra, fazer uma transferência assim.” (Regina – Entrevista 1)

Ao ser questionado sobre o conceito de língua adotado em seu trabalho, Juan destaca a abrangência do termo:

“É... eu penso em conceito de língua, não sei se é porque eu sou professor de língua, mas há um leque muito grande, né? Tá. Língua. Língua é aquela estrutura, né, que você reconhece um país, não só pela bandeira, pelo hino. A língua, né, um dos principais, talvez pilares, né? Poderia ser essa palavra também usada, mas assim de uma maneira muito ampla, né? A língua, vamos pensar na língua portuguesa no Brasil, é uma coisa ao mesmo tempo muito exclusiva, mas é tão abrangente... cada... um país, um estado, uma cidade, uma região tem as suas estruturas, as suas particularidades, ainda mais se você pensar em questão social, econômica, a origem dessa família, em que meio esta criança, pessoa está vivendo, abrange tantas coisas, né, pra você pensar em o que eu poderia chamar de língua, né? [...] Porque as coisas tão todas interligadas.” (Juan – Entrevista 1)

Ao se posicionar sobre o conceito de língua, Anna prontamente aponta para a comunicação como sendo a base principal do seu trabalho:

“Eu posso dizer, com certeza, que o meu conceito de língua adotado em sala de aula é o conceito de comunicação. É... gramática é importante, sim, é importante, mas não é o meu foco. O meu foco em sala de aula é a comunicação, que o aluno que está lá, que ele consiga ir pra aquele país em que a língua é falada, e que ele consiga se expressar e consiga compreender as pessoas. Então, a escrita é muito importante, é trabalhada, é focado, lógico, mas o principal é a fala, é a comunicação. Na verdade, comunicação, a escrita também faz parte, né, mas eu adoto pra mim, assim como, minhas aulas são baseadas na comunicação, pra que o aluno se faça entender e que ele possa também compreender o que está sendo, ou dito ou escrito. Isso é o que eu adoto, assim, pras minhas aulas.” (Anna – Entrevista 1)

Visando ampliar essa visão de língua que embasa o trabalho pedagógico dos professores, também foi feito o seguinte questionamento aos docentes:

“Você acha que, na cabeça da gente, a língua é separada em caixinhas, uma para cada língua, ou existe um repertório único que acessamos conforme a necessidade de uso e situação?” (Entrevista 1 – Pergunta 5b)

Regina faz menção a compartimentos separados quando busca responder a pergunta:

“Eu acho que são caixinhas separadas, mas, como na hora lá que tão escrevendo e usam o *ist*, invés de *is*, eu acho que abre uma gaveta e sai uma, escapa uma palavrinha, sabe? Mas eu acho que são caixinhas separadas, acredito eu. Apesar de que de vez em quando, eles escrevem uma coisa que eu acho que eles pensam em português e tentam colocar aquela frase em inglês, fazer uma tradução literal, e daí tem horas que a gente percebe que ele tentou usar aquela expressão que usa em português usar em inglês, mas nem sempre existe, né? Então eu acho que a... eu acho que são compartimentos separados, mas eles tentam de vez em quando emprestar uma coisa de uma língua para a outra, fazer uma transferência assim.” (Regina – Entrevista 1)

Juan, por sua vez, acredita em uma interligação, com ramificações e particularidades:

“Então eu acho, que talvez por falta de maturidade um pouco dos alunos e também por uma questão cultural que a sociedade às vezes não consegue separar ou ver de outra forma. Não sei se é a minha visão isso. [...] Que os alunos, muitas vezes, eles olham as coisas de forma muito separado. [...] E não é, né? Porque as coisas são todas interligadas. Cada vez mais a gente conversa a ideia de se trabalhar de maneira interdisciplinar ou multidisciplinar. Então você, sei lá vou trabalhar um conteúdo gramatical em sala de aula, trago o texto de geografia que tem uma questão no meio de matemática ou física, dependendo da área da geografia, mas que a gente vai a partir deste texto analisar a estrutura textual, fazer uma produção textual, uma discussão. Então tá tudo relacionado e eu vejo a importância de cada vez trabalhar assim porque isso facilita né, aproxima o aluno de um tema que ele goste ou que lhe faça sentido, que ele possa aproveitar esse conteúdo mesmo que seja gramatical, teoricamente uma estrutura bem engessada que pode tá na cabeça do aluno ali, ele vai trabalhar num texto da geografia, da história, da ciência, da biologia, é... mas de maneira mais ampla, né? [...] E não ficar ali criando regras, né, pra... como se as coisas fossem separadas. Porque elas têm suas particularidades, eu vejo tudo como uma, como algo muito, como ramificações, né? Tem uma relação muito forte uma com a outra.” (Juan – Entrevista 1)

Ao passo que Anna fala em repertório único e concorda com Juan, ao dizer que tudo está interligado:

“Essa pergunta é uma pergunta muito interessante, mas eu acho que existe um repertório único, é... que interliga todas as línguas e a gente acessa a língua conforme a necessidade de uso e de situação. Então, se eu estou falando com uma pessoa em inglês, eu acesso esse repertório e utilizo e tiro, digamos, os meus conhecimentos de inglês. Mas, sem que eu ignore completamente é... os meus conhecimentos em outra língua, alemão, francês, espanhol. Eu acho que na nossa cabeça tudo isso é interligado. A gente é... a gente, digamos, pega a língua que a gente tá precisando usar naquele momento e utiliza ela, mas tudo fica interligado, tudo fica no mesmo lugar, não em caixinhas separadas, mas sim, digamos talvez em pastinhas separadas, mas que se interligam, que não são coisas completamente distintas, completamente diferentes. É... um exemplo, né, eu justifico essa minha... essa minha fala na questão da língua afetiva. Uma criança, por exemplo, uma criança, ela fala alemão com a mãe, inglês com o pai, e português com os avós. Ela sabe três línguas, ela tem o conhecimento de ambas, mas quando ela vê aquela pessoa, ela identifica, né, a pessoa, o afeto que ela tem com essa pessoa e utiliza a língua em questão. Mas ela não esquece das demais porque ela consegue trocar rapidinho, se vê a mãe ela já fala em alemão, se vê o pai já fala em inglês, então, é uma troca muito rápida. Eu acho que, eu acho sim, na verdade, não acho, tenho certeza que se fazem, é... comparações entre as línguas, se estabelecem relações. Então acredito que existe um repertório único, claro que é organizado conforme língua, mas esse repertório, ele não é algo isolado, não. É algo que se interliga, mas cada... é usado, né, cada parte é usada conforme o uso e conforme a situação. Bem, é isso que eu acho!” (Anna – Entrevista 1)

A terceira parte desse bloco é dividida em duas perguntas especificamente sobre práticas translingues, conforme segue:

“Você já havia ouvido ou lido a respeito de translinguagem ou práticas translingues?” (Pergunta 10 - Entrevista 1)

Era a primeira vez que Regina ouvia falar em translinguagem ou práticas translingues, não conseguindo elaborar uma opinião sobre a temática abordada.

Juan conhecia o termo e o conceito, porém sem aprofundamento no assunto:

“Eu já tinha ouvido falar na palavra, mas não sei se eu... acho que eu não saberia dizer o conceito. Se me perguntassem eu ia pegar translinguagem, eu ia falar um conceito. Se eu não acertasse exatamente ia ficar próximo, né? Mas é a palavra sim, já tinha ouvido, mas nunca estudei nada assim, só... por eu ter feito a pós-graduação em ensino de língua estrangeira, ter muitos professores de outras línguas que apresentaram trabalhos e tal, talvez a partir desse momento assim que eu ouvi essa palavra, em algum momento, não sei. [...] Eu acho que sim, passou a fazer parte do meu cotidiano, do meu vocabulário, não do meu vocabulário por eu não usar. [...] Mas por já ter ouvido em algum lugar.” (Juan – Entrevista 1)

Por fim, Anna conhecia a prática, contudo em outros termos, conforme ela relata:

“[...] Não, não havia ouvido falar em ainda, é... desses termos, na verdade. Sobre a prática de fazer alguma coisa em várias línguas ou de juntar esse estudo de forma cooperativa já havia ouvido, mas não com esse termo. Então, eu posso dizer que não, com esses termos não. Mas eu destaco que eu acho uma prática muito interessante porque a... o ensino das línguas, a aprendizagem das línguas estrangeiras, inclusive da língua materna, acontece de uma maneira bem parecida, então eu acho que se as línguas conversarem, se as línguas interagirem, é... o aluno, o... a pessoa que tá aprendendo, ela só tem a ganhar com isso, então, eu acho uma prática muito interessante e eu acho que agrega muito pra quem tá aprendendo.” (Anna – Entrevista 1)

Na continuidade da entrevista com os docentes, a pergunta seguinte foi sobre as práticas translingues nas produções de texto feitas pelos estudantes:

“Já aconteceu de algum aluno estar fazendo uma produção de texto na tua disciplina e aí na produção de texto dele, ele transitar por outras línguas/linguagens?” (Pergunta 8 - Entrevista 1)

Regina aponta que a prática parece ser mais comum na escrita:

“Ah, um ou outro termo usado de alemão, esse é comum. E na oralidade a gente não vê. A gente vê mais na escrita.” (Regina – Entrevista 1)

A mesma professora complementa em outro momento:

“Assim... eu acho que (estudar línguas) abre muito mais a cabecinha deles, assim, facilita bastante. É claro que de vez em quando a gente vê uma palavrinha de alemão no meio do inglês, mas isso, não vejo problema algum nisso. Assim eu acho que em termos tanto de cultura e de aprendizado ajuda bastante.” (Regina – Entrevista 1)

O professor de Português, Juan, por sua vez, aponta os motivos pelos quais ele acredita que a prática translingue ocorra:

“É... o aluno às vezes ele coloca pra ser meio irônico ou então pra referenciar, pra ficar mais bonito o texto, pra dar um embelezamento, alguma coisa assim, aí é uma coisa mais consciente.” (Juan – Entrevista 1)

Já Anna, professora de Alemão, acredita que a prática translíngue seja benéfica para o aprendizado:

“[...] eu destaco que eu acho uma prática (translinguagem) muito interessante porque a... o ensino das línguas, a aprendizagem das línguas estrangeiras, inclusive da língua materna, acontece de uma maneira bem parecida, então eu acho que se as línguas conversarem, se as línguas interagirem, é... o aluno, o... a pessoa que tá aprendendo, ela só tem a ganhar com isso, então, eu acho uma prática muito interessante e eu acho que agrega muito pra quem tá aprendendo.” (Anna – Entrevista 1)

Após olhar para as falas dos docentes na parte inicial, estabeleci categorias que tratam de pontos convergentes e divergentes nas práticas docentes dos professores. Esses pontos convergentes e divergentes se referem a momentos que eles relataram e detalharam sobre suas práticas pedagógicas. Essas práticas variam de professor/a para professor/a, contudo há aspectos que se aproximam, se assemelham, enquanto outras se diferenciam, ou mesmo se contrapõem. É importante explicar que a ideia de convergência e divergência era algo que eu já esperava encontrar nos relatos dos docentes.

Os principais pontos convergentes se concentram no encaminhamento das atividades e nas devolutivas, ao passo que os pontos divergentes parecem ser a correção dos textos e a negociação nas práticas pedagógicas, conforme veremos adiante.

#### 4.2.1 Os pontos convergentes

De forma geral, o encaminhamento das atividades de escrita segue um padrão semelhante, tratando-se de escrita guiada. Visando pontuar como o processo funciona, os docentes responderam à seguinte pergunta:

“Como funciona o processo de produção dos textos dos alunos nas suas aulas?” (Pergunta 6 – Entrevista 1)

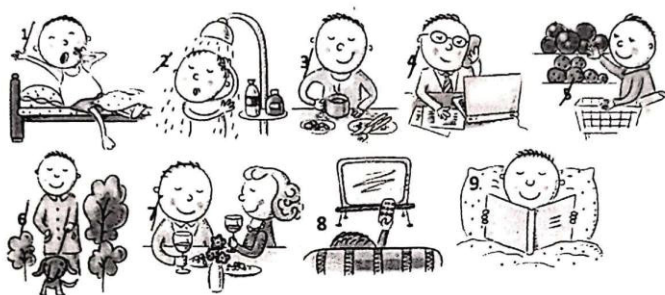
A fala da professora Anna resume bem a forma como os professores atuavam no processo de produção de textos. A docente descreve em detalhes o passo a passo do encaminhamento das propostas de produção textual:

“Bem, de início eu dou a proposta pros alunos. É... eles leem a proposta junto comigo, eu leio junto com eles, na verdade, e explico como eles devem fazer. Em seguida, eu retomo com eles, eu retomei com eles a questão da estrutura, como é a estrutura desse gênero textual. Caso eles tenham dúvidas, é... eles perguntam nesse momento e eles começam o processo. Eles vão escrevendo e, à medida que surgem dúvidas, também eles vão me perguntando e eu vou auxiliando. Nesse processo de produção dos textos é muito importante deixar claro o gênero textual e as características desse gênero textual, porque apenas produzir um texto é muito simples. Eles precisam saber exatamente o que é esperado deles. Então, o passo a passo do que eles precisam pra fazer naquele texto.” (Anna – Entrevista 1)

Tendo ouvido os relatos dos professores sobre as o trabalho de encaminhamento das produções textuais, passo a apresentar as três propostas de produção textual que serão analisadas mais adiante, na seção 4.2.2. As propostas são distintas, visando contemplar os três gêneros trabalhados pelos docentes e analisados nesta pesquisa. O fato de serem gêneros diferentes não interfere nesta análise, uma vez que o intuito neste ponto aqui é averiguar os encaminhamentos das propostas de produção textual feitos pelos docentes.

### Proposta de escrita de texto narrativo em Alemão

1. Was hat Hans gemacht? Schreib eine Geschichte und benutzte die Verben im Perfekt.



### Proposta de escrita de convite em Inglês

#### ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DE TEXTO

Reference: An invitation to a party

#### Slide projetado complementando as informações para a escrita do convite em inglês

**Reference:** An invitation to a party. You're having a party next month. You want to invite an English friend. Write an email inviting him/her to the party. Tell him/her when it is, what he/she should bring, and how to get there. Write 40-60 words.

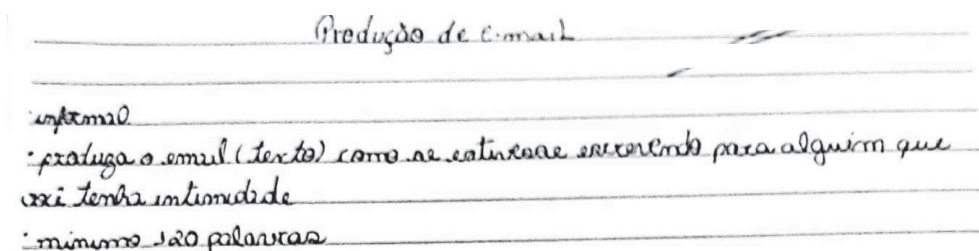
It can be a birthday party, a pool party, an end-of-term party, a fancy dress party, or a theme party.

#### Tips for writing:

- Use the present continuous for future plans and arrangements.
- Use capital letters for days of the week, months and street names.
- Use **Hope you can come** to finish your invitation.
- After your signature, include a note: RSVP. RSVP means 'please reply' (French: *Répondez S'il Vous Plaît*)

### Proposta de escrita de e-mail em Português





Cabe aqui ressaltar que nem todas as instruções e encaminhamentos nas produções de texto estão presentes nos exemplos aqui analisados, por terem sido apresentados em formato digital (inglês) ou registrados no quadro interativo (alemão) ou na lousa (português).

A professora Anna, por exemplo, além do preparo prévio do documento recebido pelos alunos, utilizava outro recurso para listar itens importantes a serem considerados na realização da produção do texto. Ela o fazia utilizando o quadro interativo da sala de alemão. O encaminhamento também incluía conversar com os estudantes sobre os aspectos do texto a serem contemplados, assim como sanar eventuais dúvidas dos discentes. O documento preparado pela professora Anna, como visto no exemplo acima, trazia as instruções de forma sucinta, como na pergunta “*Was hat Hans gemacht?*” (O que Hans fez?), seguido de “*Shreib eine Geschichte und benutzte die **Verben im Perfekt***”<sup>86</sup> (Escreva uma história usando os verbos no tempo passado).

Além das instruções, a professora acrescentou recursos semióticos imagéticos para indicar quais ações performadas pelo personagem deveriam constar na construção da narrativa. As ações eram numeradas, indicando a sequência na qual deveriam ser relatadas. As instruções constantes na folha-padrão estavam em alemão e essa folha continha as linhas também numeradas, nas quais o estudante poderia escrever sua narrativa. A reescrita do texto foi realizada em nova folha-padrão, esta de uso pedagógico geral. Na análise do trabalho desenvolvido pela professora Anna, o que observei foi como a inclusão dos recursos imagéticos pensados e empregados para auxiliar os estudantes a produzirem os seus textos surtiu o efeito desejado, uma vez que todos/as os/as estudantes conseguiram realizar a proposta de escrita.

Assim como a professora Anna fez, Regina complementou a proposta de escrita acima com slides projetados para os alunos. O momento da projeção dos slides era uma conversa sobre o que seria abordado no texto e no qual a professora explicava aos estudantes a proposta a ser desenvolvida. Os slides traziam o direcionamento do trabalho, com perguntas a serem contempladas no texto, exemplos de formato do texto, formas de organização do

<sup>86</sup> Negrito no original.



texto (sequência de elementos), dicas de como iniciar/concluir o texto e o número mínimo de palavras a serem escritas. Essa interação entre a docente e os estudantes permitia que os estudantes tirassem eventuais dúvidas, antes de iniciar a produção textual, o que considero ser primordial.

A produção do texto no gênero convite feita pelos estudantes em inglês foi realizada em uma folha padrão da instituição, com adequações específicas para o trabalho da equipe de professores de LI, tais como a presença da língua-alvo nas instruções. Os estudantes recebiam as folhas-padrão, com os espaços definidos e linhas para a escrita da primeira versão (*First Version*) e para a reescrita (*Final Version*). No verso da folha-padrão constava também a tabela de símbolos a ser utilizada na reescrita do texto. No caso do exemplo do gênero convite, além das instruções nos slides apresentados, a referência dada pela professora, *An invitation to a party* (Convite para uma festa), possibilitava aos estudantes buscar as anotações sobre a temática nos apontamentos feitos em seus cadernos. O fato de a professora manter as duas versões do texto e a tabela de símbolos de reescrita (verso) na mesma folha, a meu ver facilita o trabalho, tanto da docente quanto dos discentes, pois condensa o processo e proporciona a economia de papel.

Semelhantemente ao que é realizado por Regina e Anna na condução do processo de escrita textual, o professor Juan, de português, também encaminha o trabalho ao utilizar a lousa da sala de aula para registrar os principais pontos a serem considerados pelos estudantes na escrita do texto. Conforme observei no exemplo acima, os apontamentos incluem o gênero textual (e-mail), o tom a ser utilizado na escrita (informal), para quem deveria ser destinado (alguém com intimidade para usar o tom informal) e o número mínimo de palavras (120). O professor Juan, assim como Regina e Anna, proporciona um momento de diálogo com os alunos, antes de estes realizarem a escrita propriamente dita. Este momento de conversa é utilizado para dirimir as dúvidas ou responder a questionamentos dos/as alunos/as, possibilitando a ampliação do escopo da tarefa a ser executada.

No caso do trabalho de escrita conduzido pelo professor Juan, tanto a escrita inicial quanto a reescrita do texto foram feitas em uma folha-padrão de uso pedagógico geral. Na parte frontal da folha era feita a primeira versão e no verso a versão final, se esse fosse o caso. Na minha análise, isso facilita o desenvolvimento do trabalho, pois o aluno tem tudo reunido no mesmo espaço físico (a folha) e isso facilita inclusive a visualização da sua performance nas duas versões do texto, sem mencionar a economia de papel.

Resumindo, os três professores encaminharam os trabalhos de produção textual de modo semelhante, principalmente no que tange ao fornecimento de subsídios (instruções) para

a realização da tarefa e no diálogo com os estudantes, dirimindo eventuais dúvidas, esclarecendo pontos levantados ou ainda complementando as explicações. Isso fez com que eu considerasse o encaminhamento do trabalho de escrita textual como um ponto convergente.

Quanto ao segundo ponto convergente, este se refere à devolutiva dos textos produzidos pelos estudantes, respeitando as práticas pedagógicas próprias de cada professor. Todos os textos produzidos foram devolvidos, quer fosse para a reescrita, ou em definitivo, tendo a correção na primeira versão sido considerada suficiente.

Conforme informações contidas no Quadro 3 – Gêneros, etapas e quantidade de textos produzidos que está na seção 3.3, relativa aos instrumentos, os três professores solicitaram aos estudantes que fizessem a reescrita tanto do primeiro quanto do segundo texto, e-mail informal e narrativa, respectivamente. Já no terceiro texto, a reescrita aconteceu apenas em Inglês, uma vez que os professores de Alemão e Português não consideraram necessário fazê-lo.

Nas devolutivas feitas, os discentes tiveram acesso tanto ao resultado avaliativo do trabalho, em forma de nota, quanto a eventuais comentários e considerações acerca das produções. Cabe, contudo, registrar que nem todas as produções de texto realizadas pelos alunos foram avaliativas, sendo parte delas apenas práticas de aprendizagem. No caso do primeiro texto, e-mail informal, a avaliação aconteceu somente em Inglês e Português. Já a narrativa, segundo gênero trabalhado, foi avaliada nas três disciplinas. No caso do terceiro texto, o convite, a avaliação ficou restrita ao Inglês. Acrescente-se a isso o fato de que todas as produções que foram consideradas atividades avaliativas tiveram o mesmo valor (nota) estabelecido pelos três professores.

#### 4.2.2 Os pontos divergentes

Os dois pontos que apresentam maior divergência entre os professores são a correção dos textos e a negociação nas práticas pedagógicas e linguísticas; contudo é preciso ressaltar que ambos estão intrinsicamente relacionados. Tendo isso em mente, nesta seção analiso um bloco de três perguntas feitas aos professores, sendo as respostas complementadas pelas práticas de correção desses mesmos docentes. Detalharei tais práticas nessa seção, pois elas me ajudarão a percorrer não apenas sobre as atitudes dos docentes, mas também sobre as atitudes dos discentes, que serão analisadas posteriormente.

“Como você trata essa questão do uso de recursos linguísticos variados? Como é feita a devolutiva nesses casos? Como você avalia essas questões?” (Pergunta 9 – Entrevista 1)

A partir da fala da professora Regina, percebe-se que ela entende que sinalizar para o estudante refazer o texto, no caso do texto conter algum elemento que ela julga não ser em Inglês ou não adequado para a ocasião, é o suficiente. Note-se que Regina não faz menção a recursos e aspectos linguísticos, limitando-se tão somente ao registro na língua alvo.

“Ah, um ou outro termo usado de alemão, esse é comum. [...] eu só sinalizo ali que não é a palavra correta. Eu vejo que eles trocam, até tem umas palavrinhas que eu já sei que aquilo é alemão, né? Mas eu acho que não é grande... eles já notam daí na reescrita, viram que fizeram errado, o que é, mas eu não acho que me atrapalhe tanto. Eu sinalizo que a palavra tá errada, não é aquela, mas, né, descontar, assim, não sei... Acho, não considero um erro. Acho mais uma distração.” (Regina – Entrevista 1)

Ao passo que o professor Juan adota outra postura, permitindo práticas variadas, contudo, limitadas ao registro, conforme ele explica:

“[...] quando acontece eu falo assim, se é um texto do colégio, se é um texto uma narrativa, um texto que não precisa ser um texto tão objetivo, eu deixo livre para que eles façam, mas desde que eles coloquem entre aspas, o texto escrito, claro, né?” (Juan – Entrevista 1)

Recursos linguísticos enquanto ferramentas é a visão de Anna sobre a temática, sendo estas formas que os estudantes, as pessoas usam para se expressar:

“Nos textos produzidos pelos alunos nessas propostas não ocorreram muitos recursos linguísticos variados, é... mesmo porque, é... eles ainda têm um nível de língua mais restrito, eles estão no nível A1, A2, o que quer dizer que eles ainda não têm tantas possibilidades, mas, aliás, não tantas possibilidades, mas eles ainda não têm tanto conhecimento da língua, mas eu não vejo os recursos linguísticos como algo negativo. Se usados eu acredito que eles podem sim ser empregados num texto e eu não vejo pelo lado ruim, como negativo, mas sim, é também uma forma de se expressar. Lógico, dependendo do gênero textual há uma... como que eu posso dizer? Há sim uma... uma... quais recursos são possíveis de serem usados e quais não, né? Nem tudo é permitido, nem todos os recursos, mas eu não vejo a utilização de recursos linguísticos variados como um problema, é... muito pelo contrário, é uma ferramenta da língua que, dependendo do gênero, pode ser usado sim. (Anna – Entrevista 1)

Para compreender a questão da correção dos textos, uma vez que é prática institucional que sempre ocorra a reescrita dos textos, foi perguntado aos docentes:

“Como você trabalha a questão da reescrita dos textos?” (Pergunta 7 - Entrevista 1)

Ao tentar responder a pergunta, a professora Regina acaba optando por outro viés, para o chamado nível de língua:

“Eu faço a marcação, sinalizo o que precisa ser corrigido, usando os símbolos e eles fazem. Bom, também vai variar aí o nível da língua dos alunos, né? Claro que uma turma que tenha, é... um nível melhor da língua, aceita mais facilmente, corresponde àquilo que a gente pede mais facilmente, né? Então a coisa flui, né? É assim... se

você pega um grupo que a compreensão da língua já é um nível mais baixo, eles até tentam, mas a coisa não vai, né? Você até faz, vamos dizer, a correção, a primeira correção do texto, mas é que falta base para eles. Ou então, outra coisa que pega bastante principalmente no ensino médio, que os temas da produção de texto já são num nível, eles não têm embasamento pra coisa. Vamos dizer que eles acham uma coisa, mas não sabem dizer por que acham aquilo. [...] Não tem argumentos, mas isso acho que deve refletir em todas as disciplinas, creio eu. [...] Tempo verbal, bastante isso... ah... vamos ver, coisa de contável e incontável tem bastante. Eles têm problema com isso. É... a forma correta do verbo com a pessoa também, isso tem erro bastante, acho que seria mais isso aí.” (Regina – Entrevista 1)

A fala da professora faz referência aos procedimentos que ela adota para que os estudantes possam fazer a reescrita. Ela menciona que marca e sinaliza os pontos a serem corrigidos e, ao listar as principais ocorrências, faz alusão à falta de embasamento e de argumentação, e pontos gramaticais equivocados.

TABELA 4 - SÍMBOLOS DE REESCRITA DE TEXTO – INGLÊS

Símbolo	Tipo de erro	Exemplo
Ø	Deletar	Ø <i>The Paulo is nice.</i>
C	Letra maiúscula	<i>I love <b>sunday</b>.</i>
¶	Novo parágrafo	¶ <i>(start new paragraph)</i>
sp	Ortografia	<i><b>Hepy</b> birthday.</i>
wo	Ordem das palavras	<i>She has a <b>car blue</b>.</i>
pl/sg	Plural/singular	<i>I have three <b>sister</b>.</i>
Λ	Adicione uma palavra	<i>I live Λ <b>Brazil</b>. (in)</i>
ww	Palavra incorreta	<i>Turn <b>write</b> on Kennedy Street.</i>
s/v	Concordância verbal	<i>She <b>are</b> nice.</i>
vt	Tempo verbal incorreto	<i>Last week we <b>go</b> to a party.</i>
*	Substantivos contáveis e incontáveis	<i>How <b>many</b> water is there?</i>
/	Separe estas palavras	<i>The library is <b>nextto</b> the school.</i>
p	Pontuação	<i>It's a good movie?</i>

Já o professor Juan, ao responder a questão, traz outros pontos, como a falta de coerência e a correção ortográfica:

“Tem casos de reescrita porque não foram coerentes ao texto. Quando eu faço um texto descritivo narrativo ali mais no 7º, ou então um artigo de opinião aí começa a dificultar um pouquinho, mas mais na narrativa e na descrição basicamente a reescrita é pra corrigir partes de ortografia. Mas pouco pro 7º, mais pro 8º e muito pro 9º a gente trabalha mais textos argumentativos, né? Aí os motivos da reescrita já são outros, né? Principalmente, além da parte de ortografia que é importante mais já mais na parte de você conseguir colocar a sua opinião, sem que você tenha escrito o verbo em primeira pessoa, é que você escreva de maneira genérica em terceira pessoa e que consiga referenciar. [...] Então, a maioria não tem muita dificuldade de fazer isso. Eles falam ‘Professor, mas a gente ainda não sabe!’ ‘Eu sei, isso é aos pouquinhos’.” (Juan – Entrevista 1)

Anna, por sua vez, assim como Regina, aponta e marca as correções a serem feitas no texto, correções essas ligadas principalmente a gramática:

“Depois de eles entregarem a primeira versão, eu corrijo e eles recebem a reescrita. Na reescrita são apontados os equívocos, quando eles recebem, na verdade, a correção, são apontados os equívocos deles, é... são marcados. Eu não corrijo o que eles erraram, mas sim, eu aponto onde estão os erros e eles precisam então corrigir, é... o que eles erraram. Esse é um processo muito importante, porque é nessa correção que eles vão aprender, com essa correção que eles vão aprender, porque eles vão ver o erro deles, ele tá lá marcado, mas eles precisam identificar o que é que eles erraram e precisam corrigir esse erro. Então, é um momento de muita aprendizagem porque eles vêm e realmente vão atrás daquilo que tá errado e buscam o certo, Nesse momento, muitas vezes, eu preciso

interferir. Preciso interferir ajudando eles, porque, às vezes, eles não conseguem, é... ver o que eles erraram, então eles podem pedir ajuda e eu auxilio eles e tiro as dúvidas. Um erro muito comum, é... em alemão são os verbos. A conjugação dos verbos e a colocação do verbo na frase, porque os verbos em alemão eles tem uma posição um pouco diferente do que em português. Então um erro recorrente é o verbo e a posição do verbo na frase.” (Anna – Entrevista 1)



Ao analisar a correção da primeira versão do texto realizado pela professora de alemão, percebi que Anna circulou algumas palavras do texto, indicando que estas precisavam ser revistas. Isso ocorreu, por exemplo, com *hat* (ter) e *café* (café). Ao circular o vocábulo por completo, a professora indicou que esse não era o termo a ser utilizado ali. Anna ainda circulou outras palavras, mas apenas em parte, significando que havia um caso de ortografia a ser revisto, como ocorreu com *dannach* (depois disso) e *getrüncken* (beber). Também circulou a inicial de algumas palavras porque os substantivos iniciam com letra maiúscula, conforme a regra ortográfica da LA. Esses foram os casos de *jungen* (jovem), *hund* (cachorro) e *pizza*. Outro termo foi parcialmente circulado por conta da conjugação verbal, como o caso de *spazieren* (passear). Ocorre que neste mesmo texto, Anna também sublinhou a letra inicial de alguns vocábulos, indicando que a inicial destes termos deveria estar em letra maiúscula, por serem substantivos, como nos casos de *routine* (rotina), *abendessen* (jantar) e *film* (filme). O recurso de sublinhar foi utilizado pela professora também no caso de *nahrung* (comida) para indicar que este não era o termo a ser utilizado ali.

Seguindo a análise do texto corrigido por Anna, notei que a supressão de um termo foi indicada com uma linha sobre a palavra (tachar), por exemplo, em *ist* (ser, estar), e *von* (de). O mesmo ocorreu com caso de supressão de vírgula, depois de *gestern* (ontem). Em outro ponto do texto, ao indicar correção relacionada à conjugação verbal, Anna passou um traço sobre o termo *gekauften* (comprar), indicando que havia necessidade de rever a conjugação. O uso do traço para indicar que os termos deveriam ser substituídos também aconteceu. Isso se deu com *deine* (teu), *ist* (ser estar) e *hat* (ter).

Anna também lançou mão de um recurso semiótico para indicar correções a serem feitas. Por meio de flechas indicativas, a professora apontou para a necessidade de alterar a ordem dos elementos, quer fossem elementos do texto, como a posição do título do texto, *Die routine von Hans* (A rotina de Hans), ou elementos nas sentenças. Esse segundo caso se deu com “*er hat geduscht*” (ele tomou banho), e com “*er hat einen film gesehen*” (ele assistiu a um filme). As flechas também foram utilizadas para indicar a inserção de um termo, como foi o caso de *um* (às) antes de 4.30.

Posto isto, passo a um segundo ponto, que vem a ser a passagem da primeira para a segunda versão do texto em alemão. Um aspecto que noto como saliente é o fato de que a estudante fez anotações na versão original do texto, inserindo, modificando ou trocando termos. Somente a partir disso, a estudante procedeu à reescrita do texto em outra folha.

Nessa reescrita, verifiquei que algumas marcações continuaram sendo feitas pela professora. Algumas das alterações solicitadas pela professora não foram atendidas e,

portanto, as marcações se repetiram, como no caso de *routine* (rotina), *abendessen* (jantar), *getrüncken* (beber) e *spazieren* (passear). Alguns dos ajustes feitos pela estudante não resultaram da forma como esperado, como na substituição de *cafe* por *kaffe* (café), onde a professora marcou uma questão ortográfica no novo termo, e na substituição do termo *nahrung* por *essen* (comida), o qual não foi registrado com a inicial maiúscula, resultando em outra sinalização.

Outra constatação que fiz é que três marcações não feitas pela professora na primeira versão do texto foram feitas na reescrita. Esses casos foram o substantivo *routine* (rotina) no título que foi circulado na letra inicial, a ortografia do termo *jungen* (jovem), cuja terminação ‘en’ foi tachada pela professora, e a concordância verbal de *hat* (ter) na frase “*Um 8.00 Uhr hat er und seiner Frau Wölf pizza gegessen*” (Às oito horas ele e sua esposa comeram pizza), que foi substituída por *haben*, também pela professora. Apesar de algumas marcações remanescentes, a professora Anna considerou o resultado positivo, tanto que comenta com *Gut!* (Bom!)

Diante da análise, constatei que a professora Anna fez uso de uma mistura de técnicas de correção, diretas e indiretas (HENDRICKSON, 1978, p. 394). Diretas quando, por exemplo, ela tacha uma palavra para que esta seja retirada, sublinha um termo para ser revisado ou usa flechas para indicar a ordem dos elementos (textuais e/ou frasais). Indiretas quanto circula termos que devem ser corrigidos. Contudo, é importante ressaltar que não parece haver uniformidade nas indicações das correções feitas por Anna, especialmente no que tange a circular, sublinhar ou tachar elementos do texto. Apenas as flechas indicativas parecem seguir certo regramento.

A seguir faço a análise dos textos em inglês, nas versões inicial e final.

### Texto corrigido pela professora Regina – 1ª versão

**ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DE TEXTO**

**Reference:** *You now live in a new house. Write an email to an English friend about the house.*

**FIRST VERSION**

*Hello John,*  
*How are you today? I'm writing an email because my new city. My city is Paris,*  
*I love Paris my city is good, I'm love why park beautiful, your city yours July.*  
*What your city? My city is abundance xxx.*

*bye!*

*It's about your new house.*





*the house* (Você agora mora em uma nova casa. (Escreva um e-mail a um amigo inglês a respeito da casa).

Analisando a transição entre a primeira versão do texto e versão final, percebi que a estudante não fez nenhuma anotação no primeiro texto, limitando-se a fazer a reescrita no espaço indicado na folha. Notei que, ao escrever a versão final do texto, a estudante buscou contemplar o enunciado da atividade, fazendo adequações no conteúdo e na forma, como por exemplo, a substituição do *bye* por “*See you son*” (Te vejo em breve), e ao inserir as sentenças “*I live in a new house [...]*” (Eu moro em uma casa nova), “*It’s a beautiful house.*” (É uma casa bonita) e “*My favourite room is my kitchen.*” (Meu cômodo favorito é a minha cozinha).

Saliento que a troca de *bye* por “*See you son*” foi solicitada pela professora, porque no entendimento dela *bye* não seria a forma apropriada de concluir um e-mail. Voltarei a comentar esse caso na análise da correção do professor Juan, uma vez que a situação se repete no texto em português.

Assim como na segunda versão do texto corrigido pela professora Anna, também na reescrita do texto corrigido pela professora Regina, algumas marcações foram feitas. Ressalto que, neste caso, porém, o que se tem é praticamente um novo texto, pois a temática da produção foi alterada. As marcações realizadas pela professora na versão final do texto resumiram-se a duas: **ww** (palavra errada) e **?** (não entendi) – este último, por sinal, não consta da tabela de símbolos. As marcações seguiram sendo feitas sublinhando o termo ou expressão.

A alteração de padrão que percebi é que nas duas ocasiões em que a professora fez uso do símbolo **ww**, ela fez o registro abaixo do vocábulo ou expressão, diferentemente do que ocorreu na correção da primeira versão do texto, quando foi subscrito. Isto aconteceu em *it’s* em “*It’s food and drink [...]*” (Tem comida e bebida) e na expressão “*last taste all*” (sem tradução).

As marcações foram feitas, mas nenhuma informação foi adicionada, por se tratar da versão final, para que a aluna pudesse saber quais seriam os termos a serem utilizados ali. Essa mesma lacuna de compreensão do que poderia ter sido empregado permanece nos dois momentos nos quais a marcação é feita com o uso do ponto de interrogação (**?**). O primeiro momento foi com *sad* na frase “*I’m sad*” (Estou triste) e o segundo foi com “*It is in important park.*” (É (em) um parque importante). Novamente as marcações aconteceram, porém sem maiores informações para que assim a aluna pudesse compreender o porquê de terem sido feitas e como ela poderia resolver as marcações.

Outro ponto que notei é que, na reescrita, a estudante, apesar de não haver sido solicitado por marcação da professora, procedeu duas alterações. Uma na saudação inicial, trocando “*How are you today?*” (Como você está hoje?) por “*How are you?*” (Como você está?) e outra no corpo do texto, alterando a cidade de sua nova moradia (Paris) para um país, China, sem especificar a cidade. Os motivos que levaram a estudante a promover essas alterações não foram evidenciados, uma vez que isso ocorreu na versão final.

Ao findar a análise das correções feitas pela professora Regina, de inglês, passo agora a análise das versões inicial e final do texto de português.

### Texto corrigido pelo professor Juan – 1ª versão

Olá José,  
 Então não tenho muito o que falar, mas vou contar uma história para você, então. Lembra aquele garoto que te falei, o João, a gente marcou de se encontrar ontem e minha amiga foi junto, contada ficou só de vela, mas acho que só estou me iludindo, não sei direito, se ele gosta de mim, mas fazer o que né? Sempre fui feito de trouxa, aia, e você como está? Tá conquistando corações pelo que sou? Falar babá, falando mais coisas pra encontrar? Pode ser que sim? Poxa, tenho mais um balde. Tem gente da minha turma sendo chamado de dadda meu Deus! Se lembrar eu sei como é isso. Lembra do João e do Tiago, não tudo uma maxomba KKK. Enfim, acho que já falei demais! Responde minha mensagem, bora! Até depois, estou com saudade.  
 Bye  
 [ ] Passar a limpo!

### Reescrita do texto

Olá José,  
 Então não tenho muito o que falar, mas vou contar uma história para você. Lembra aquele garoto que te falei, o João, a gente marcou de se encontrar ontem e minha amiga foi junto, contada ficou só de vela, mas acho que só estou me iludindo, não sei direito, se ele gosta de mim, mas fazer o que né? Sempre fui feito de trouxa, aia, e você como está? Tá conquistando corações pelo que sou? Falar babá, falando mais coisas pra encontrar? Pode ser que sim? Poxa, tenho mais um balde meu Deus! Deus! Tem gente da minha sala sendo chamado de dadda! Se lembrar eu sei como é isso. Lembra do João e do Tiago! Não tudo uma maxomba KKK. Enfim, acho que já falei demais! Responde minha mensagem, bora! Até depois, estou com saudade!  
 Bye  
 [ ]

Analizando a correção de texto do professor Juan, nas duas versões, inicial e final, constatei que na primeira versão, de forma geral, o professor fez a chamada correção direta (HENDRICKSON, 1978, p. 394), ou seja, o docente forneceu a forma correta a ser empregada no texto.

Passo então a exemplificar a correção feita pelo docente na primeira versão do texto de português. Na primeira frase, “então, não tenho muito o que falar, mas vou contar uma história para você, então, lembra daquele garoto que te falei, o João, [...]”, o professor coloca “Então” com a inicial maiúscula, suprime “então” e coloca um ponto final depois de “você”, iniciando uma nova frase com “Lembra daquele garoto [...]”. Também coloca “João” com a inicial maiúscula. Em outra frase, “tá conquistando corações pelo que ouvi falar haha”, falando nisso, vamos se encontrar? “o professor escreve por cima e registra o “Tá” com a inicial maiúscula e no “se” escreve “nos”. E finalmente coloca “João” e “Tiago” com as iniciais maiúsculas na frase “Lembra do João e do Tiago, são tudo uns maromba kkk!” Uma exceção na correção ocorre em “[...] tem gente da minha turma sendo chamada de \*\*\*\* meu deus!” Neste caso o professor apenas sublinhou a letra inicial da palavra “deus”, indicando que deveria ser revista.

Na primeira versão do texto, corrigida pelo professor Juan, notei que a estudante utiliza recursos diversos, tais como as expressões estilísticas “Daew” e “Brow” (seção 4.1.1), as onomatopeias haha e kkk (seção 4.1.3), emoticon (seção 4.1.3) e, por fim, na conclusão do texto, usa *bye* (seção 4.1.1). Aqui cabe salientar que em nenhum momento da correção o professor solicitou qualquer alteração com relação às expressões estilísticas, onomatopeias, ao emoticon, ou ao termo em inglês, o que parece indicar que para o docente o conteúdo da mensagem havia atingido seu objetivo, o de fazer sentido.

Ressalto aqui a diferença entre a atitude pedagógica da professora Regina e do professor Juan. Ao efetuar a produção textual no mesmo gênero, em inglês, a professora solicitou à estudante que esta substituísse o termo *bye* por outro mais apropriado, e no caso do português, o professor considerou que o uso do termo em inglês (*bye*) não afetaria a compreensão da mensagem.

Outra característica que notei na correção da primeira versão do texto em português é que o professor Juan escreve “Passar a limpo!” no final do texto, muito embora ele mesmo já tenha feito a correção de forma direta. Da parte da aluna, observei que ela usou números entre as linhas para assim ter noção de quantas palavras já havia escrito, pois o professor havia estipulado o número mínimo de 120 palavras. A contagem registrada pela aluna alcança 124 palavras.

Na transição entre a primeira e a segunda versão do texto, percebi que a estudante seguiu as correções feitas pelo professor na versão inicial e o professor não fez novas marcações ou correções na versão final.

A partir das análises dos textos corrigidos pelos três docentes, percebi que cada um faz uso métodos e técnicas próprias na correção dos textos, e que as escolhas e práticas pedagógicas adotadas pelos docentes produzem resultados distintos. Por exemplo, ao refletir sobre quais perspectivas de língua/linguagem esse professor e essas professoras têm por base ao conduzir seu trabalho docente, não posso deixar de pensar que essas relações influenciam/contribuem na prática pedagógica de cada um dos docentes, o que ajuda a explicar escolhas, atitudes e posturas.

No que diz respeito à translinguagem mais especificamente, a maneira como interpretei as correções foi a seguinte: 1) a professora Regina corrige sempre, de forma direta, com a marcação de símbolos, para que os alunos reescrevam os textos tão somente com palavras no inglês; 2) a professora Anna também corrige, pedindo que os discentes reescrevam os textos, porém ela o faz de forma mais dialogada, explicando as razões pelas quais ela acredita que o registro deva ser em palavras do alemão apenas; 3) já no trabalho do professor Juan há uma variação na correção: por vezes ele pede que o registro seja somente em palavras, e em outras ocasiões ele deixa passar tanto elementos de inglês quanto multimodais.

Essas posturas, por vezes mais rígidas e outras mais flexíveis, por parte dos professores refletem no trabalho de produção textual no que se refere, por exemplo, ao uso de recursos multimodais (emoticons, onomatopeias, desenhos). Conforme já mencionado anteriormente, no trabalho pedagógico das professoras Anna e Regina existe a expectativa da preparação dos alunos para as provas de certificação internacional, fator que influencia, a meu ver, não só os textos dos alunos, mas também a correção dos textos dessas professoras, fazendo com que as produções sejam providas de um tom mais formal, sem elementos de translinguagem nos textos. Essa é outra possibilidade que pode ajudar a explicar as diferentes atitudes dos professores. Isso aponta para o caráter normativo de tais avaliações, o que muitas vezes não reflete as experiências linguísticas diversas de discentes em escolas como esta onde minha investigação ocorreu. Aponta também para o que se conhece como *washback effect*<sup>87</sup> – ou seja, a influência de testes nas práticas e até mesmo nas crenças de docentes em contextos diversos.

---

<sup>87</sup> Efeito retroativo (minha tradução).

Tendo abordado as atitudes dos docentes, com pontos convergentes e divergentes, passo agora a analisar as atitudes dos discentes.

#### 4.3 AS ATITUDES DOS DISCENTES

Com o objetivo de responder à pergunta sobre quais as atitudes dos discentes com relação a essas práticas, utilizei as falas dos discentes nas entrevistas, categorizando os pensamentos e sentimentos dos estudantes com relação ao tema abordado.

Tanto a categoria de translinguagem como identificação quanto à categoria de translinguagem como estratégia estão presentes nos extratos das entrevistas abaixo, o que será evidenciado, em parte, por meio de excertos dos textos produzidos pelos estudantes. Contudo, cabe ressaltar que muitos dos relatos tratam das crenças dos estudantes com relação às suas práticas linguísticas e que as categorias se sobrepõem e se complementam.

Um primeiro entendimento evidenciado na fala dos discentes acerca das próprias atitudes com relação às práticas translingües é o sentimento de confusão. Na perspectiva dos discentes, sentir-se confuso com relação aos estudos linguísticos faz parte do processo de aprendizagem no contexto multilíngue no qual eles estão inseridos.

As respostas dos discentes expressam opiniões por ocasião da seguinte pergunta feita, a saber:

“Como é estudar ‘três línguas’ ao mesmo tempo?” (Pergunta 1 – Entrevista 1)

A menção de fatores relacionados a tempo e espaço físico é feita por alguns indivíduos fica evidente nas seguintes falas:

“Confundem bastante. Sai do inglês e já vai para o alemão e a nossa cabeça ainda está no inglês. Aí chega no alemão meio no inglês ainda... Mas na metade da aula só que eu pego o ritmo da outra língua, mas eu acho que isso é mais uma questão de organização de horários mesmo. Eu acho que aprender as três línguas é muito importante, muito legal.” (Luana - Entrevista 1)

“Eu também acho isso, só que eu acho que às vezes um pouquinho confuso, né, porque a gente sai, por exemplo, de inglês e vai pro alemão, às vezes acontece de falar alguma palavra em inglês e confunde às vezes.” (Eduardo – Entrevista 1)

Assim como ocorreu nos exemplos mostrados acima, nos exemplos que apresento a partir de agora, indivíduos trazem em suas falas a percepção de confusão, percepção essa que varia de um sujeito para outro:



“Às vezes tipo assim, eu tenho uma palavra na minha cabeça, só que eu sei ela em inglês, por exemplo, e eu não tenho ideia qual palavra é em português. Tipo assim é algo que eu quero falar, é esta palavra. Como ela é um português eu não lembro. É bem legal se eu confundo muito inglês e português. Português... tá certo. Em português quando você vai falar algo que, tipo, não é a gente fala in, né? Tipo inativo, por exemplo, é in, em inglês é ‘un’. Às vezes troco tipo “unativo”. Eu faço muito isso de confundir daí as pessoas vem ‘Que palavra é esta?’ ‘Eu... Eu não sei.’ O que eu tento fazer, é tipo pensar na língua que eu to escrevendo o texto ou falar, tipo, tentar... porque tipo se você pensar a frase em português aí tua cabeça tem que traduzir e depois você fala, você vai falar muito travado. Eu tento pensar na língua que eu to escrevendo, mas às vezes eu não sei, daí eu fico tipo... Ninguém mais sabe que língua tá aprendendo.” (Max – Entrevista 1)

“Só que nas trimestrais, às vezes, quando a gente tá estudando tudo junto, às vezes, dá umas confundidas no vocabulário, assim...” (DG – Entrevista 1)

“Pra mim isso não acontece muito. Tô escrevendo um texto de português, eu escrevo português, mas tipo, geralmente, quando eu tô escrevendo um texto em alemão coloco algumas palavras em inglês, mas bem raramente, e em inglês, às vezes eu... eu quase misturo muito as coisas, né? Isso confunde.” (Fred – Entrevista 1)

“Às vezes, a gente escreve uma palavra errada ou outra, mas pelo menos comigo não é muito em texto. Em texto eu mantenho a língua. Normalmente em questão de prova assim, às vezes, dá uma escorregada... Eu acho que a nossa criatividade continua se desenvolvendo mesmo que a gente transite pelas línguas, mas isso não necessariamente ajuda a gente na língua em si, em regras, essas coisas. Tipo, a gente vai continuar desenvolvendo nossa produção de texto e tal, mas na hora de falar a língua específica, às vezes a gente pode dar uma confundida. Isso não necessariamente é ruim.” (DG – Entrevista 1)

“... em prova geralmente a gente se confunde, mas em texto comigo acho que nunca aconteceu... só acontece em inglês...” (Elisa – Entrevista 1)

“Eu... acho que foi, tipo, quando eu tava fazendo a produção de inglês eu escrevi uma palavra em alemão, tipo, confundi assim.” (Serena – Entrevista 1)

Se há discentes que se sentem confusos ou se confundem nas suas práticas linguísticas, esses mesmos sujeitos, e outros mais, também expressam o sentimento de satisfação com relação a essas práticas:

“Isso no fundo é bom, quer dizer que a gente sabe a palavra em duas línguas...” (Eduardo – Entrevista 1)

“Exato. É legal aprender três línguas ao mesmo tempo. Confunde às vezes, tipo, eu vou falar uma palavra em inglês e falo uma palavra de alemão no meio da história, vou escrever escrevo errado, mas acho legal. Eu não sei que acontece com outras pessoas, mas, tipo, às vezes eu me sinto muito gênio porque isso acontece.” (Max – Entrevista 1)

Com o intento de investigar os sentimentos e impressões dos discentes por ocasião das devolutivas dos textos, produzidos por eles e corrigidos pelos professores, a pergunta feita foi esta:

“Como você se sentia no momento da devolutiva dos textos?” (Pergunta 5 – Entrevista 1)

As falas dos discentes trazem com certa frequência a percepção de erro por parte dos alunos em relação às suas práticas translíngues, conforme apontam os excertos da entrevista:



“Não, é tipo assim, é saber que a gente errou porque a gente sabe a outra também. Então, a gente misturou porque a gente também sabe a outra coisa, então a gente tem as duas coisas na cabeça, então acho que é normal que a gente acabe errando... Mas às vezes erra, porque você tá pensando numa coisa da outra aula que você não entendeu direito, aí escreve “ah, é só um verbo em inglês no meio da prova de alemão”...” (Jaqueline – Entrevista 1)

“Mas como é, não tem número em alemão? Às vezes quando eu vou falar, tipo, eu confundo. Eu lembro que no *speaking* do B1 teve uma menina que ela... tipo assim se ela não tivesse errado, eu teria errado o que ela errou. Porque ela confundiu muita palavra em inglês e alemão ela falava, tipo, *und* em vez de... Daí você revisa. Aí eu penso ‘Esse *und* aqui no meio, tá meio errado, eu sei que tá errado.’ Daí eu penso: Ah é alemão, né?” (Max – Entrevista 1)

“Em produção de texto, eu erro muita coisa, mas coisa pequena. Tipo artigos, coisa assim. Eu coloco às vezes inglês no alemão, alemão no inglês, mas são coisas pequenas. Mas eu troco mais na hora de falar, na produção é um pouco menos, na hora de falar...” (Luana – Entrevista 1)

“Sim, mas outro negócio também é que... isso não é tão ruim pelo fato de que, se a gente usar uma palavra que tem o mesmo significado do inglês pro alemão, a gente ainda vai tá fazendo o texto certo, mas na língua errada. Mas a ideia do texto ainda vai tá certa. Então, se você escrever uma palavra errada no texto de inglês, você escrever alemão, no texto de inglês errado, a tua ideia do texto, a tua forma de fazer a frase, ainda vai tá certa. É por causa que na hora de escrever parece que tá, tipo, muito errado. Mas se você falar aquela palavra, ela pode, é que nem a [...] disse, você ainda pode entender na outra língua.” (Derick – Entrevista 1)

Por fim, uma estudante relata um sentimento de culpa quanto às próprias práticas linguísticas:

“Acho que mais a de alemão, porque às vezes eu me sinto culpada quando eu erro a palavra, só que daí eu sempre fico pensando ‘mas se eu errei essa palavra é porque eu sei essa palavra em outra língua’. Isso às vezes é bom, mas às vezes também é ruim, porque tipo numa outra aula de uma outra língua, e daí às vezes eu me cobro muito, nessas produções de alemão, porque às vezes eu não sei uma palavra, daí ponho em uma outra língua, não tem nada a ver, e daí às vezes eu penso ‘tá, mas se eu coloquei é porque eu sei essa outra língua, então não tem porque eu me sentir tão culpada assim’...” (Melissa – Entrevista 1)

Cabe aqui pontuar que as percepções, sentimentos e reações das pessoas são experiências íntimas e pessoais, e que nem sempre se consegue expressar o que passa na mente delas. Outras vezes faltam palavras ou não se encontra as palavras mais apropriadas para descrever como se sentem em dado momento.

Considerando que o público participante desta pesquisa é formado por jovens indivíduos, na faixa dos 13-14 anos, é compreensível que haja essa mistura de sentimentos e percepções, pois são sujeitos em formação, não só acadêmica, mas também, e especialmente, de vida, de valores, de identidade(s), que ainda buscam compreender seu(s) lugar(es) no mundo. Na prática docente e na pesquisa com esse público é essencial saber ouvir e compreender que alguns deles são mais falantes e outros menos, de que as palavras ganham novos significados, que as mudanças são uma constante, e que o peso que se dá a essas falas deve ser refletido e reflexivo.

Outro ponto que chamou minha atenção e sobre o qual considero importante discutir aqui foi quanto às atitudes dos discentes com relação às correções dos textos, o que passo a abordar a partir de agora.

Quando questionados sobre devolutivas, os discentes prontamente responderam à pergunta:

“Como foi a devolutiva do/a professor/a com relação ao ocorrido?” (Pergunta 9 – Entrevista 1)

Os estudantes trazem em suas falas como essas devolutivas ocorreram, por vezes especificando a disciplina, e em outras generalizando:

“A professora de alemão só sublinhou e colocou um ponto de interrogação do lado.” (Melissa – Entrevista 1)

“Tipo, ‘– Não conheço essa palavra’.” (Jaqueline – Entrevista 1)

“A *Frau*, ela coloca assim ‘Não, aqui está em inglês’.” (Sarah – Entrevista 1)

“Mas a *Frau* e a *Miss*, elas nunca brigam também quando a gente mistura. Elas..” (Sarah – Entrevista 1)

“É, acho que elas entendem...” (Luana – Entrevista 1)

“Acho que de inglês também ela pede pra deletar essa palavra, né, tirar da...” (Markos – Entrevista 1)

“– Não tem isso aqui no seu texto. Palavra errada.” (Jaqueline – Entrevista 1)

“E de português possivelmente ele fala assim ‘essa palavra é em outra língua, troca’.” (Eduardo – Entrevista 1)

“– Essa palavra tá em inglês’. Eles só marcam pra gente, pra mostrar pra gente que a gente usou em outra língua, só.” (Jaqueline – Entrevista 1)

“Eu acho que só circulam que a palavra tá errada.” (Moread – Entrevista 1)

As falas dos discentes, de forma geral, corroboram as práticas de correção praticadas pelos docentes conforme vistas na seção 4.2. No sentido de complementar a análise envolvendo a correção e a reescrita dos textos, trago as falas dos discentes sobre os mesmos tópicos. A pergunta envolvia o trabalho dos professores na correção e reescrita:

“Como é que os professores trabalham com vocês essas questões de reescrita?” (Pergunta 6 – Entrevista 1)

Para melhor compreender as falas dos alunos, as respostas estão separadas por blocos de disciplinas. Os excertos aqui compilados referem-se à correção de forma geral e essas falas estão diretamente ligadas às marcações e às negociações de práticas pedagógicas e linguísticas em sala de aula:

“A professora de alemão, ela fica normalmente andando pela sala. Normalmente as maiores das professoras ficam andando pela sala. É, mas a professora de alemão, eu acho que ela ajuda bastante.” (Max – Entrevista 1)

“A professora de alemão, além dela andar na sala, no texto ela já ajuda. Tipo, “Ah, este verbo tinha que vir antes”. Ela faz uma flecha.” (Sarah – Entrevista 1)

“Sim, ela faz flechinha. Ela rearruma.” (Max – Entrevista 1)

“A de alemão, às vezes ela só circula a palavra e aí você fala ‘Tá, mais o que eu tenho que fazer agora?’” (Sarah – Entrevista 1)

“E em alemão também, porque a prof, tipo assim, se a gente coloca, não separa um verbo que era pra separar, ou não conjuga, coloca uma coisa no presente e era no passado, daí a gente também sabe direitinho o que ela muda aí...” (Jaqueline – Entrevista 1)

“É, não tem a tabelinha, né, mas ela puxa umas flechinhas, ela separa... (Markos – Entrevista 1)

“Em alemão pra mim é fácil de corrigir, porque a *Frau* sempre mostra...” (Sarah – Entrevista 1)

“Aí ela coloca uma flechinha só...” (Max – Entrevista 1)

“E ela mostra no texto e quando você pergunta ela ainda te fala. Ela não te fala tipo: - Ai, vai pesquisar! Ela te fala o que você tem fazer. Então corrigir o texto em alemão é muito mais fácil.” (Luana – Entrevista 1)

“A *Frau* ajuda bastante. Se fosse só nós...” (Hannah – Entrevista 1)

“A *Frau* ajuda bastante, porque o Fred pergunta uma vez, ela responde. Outra, ela responde. Daí na terceira, ela responde ainda... Quando a gente tá na aula de alemão a gente pergunta pra *Frau*, quase tudo. Sim, só que a *Frau*, ela fala até um tempo, daí quando ela cansa ela dá o dicionário, porque a gente pergunta bastante.” (Moread – Entrevista 1)

“É... alemão quando eu tenho alguma dúvida, sobre que palavra eu uso ou eu posso usar, para corrigir eu sempre pergunto pra *Frau*. Ou eu coloco, eu pesquiso num dicionário.” (Mariana – Entrevista 1)

“É, então, a de alemão, ela escreve normalmente o que a gente errou.” (DG – Entrevista 1)

No caso da professora Anna, como evidenciado nas falas dos discentes, há uma tratativa habitual em dialogar com os discentes, auxiliando-os na compreensão das correções a serem feitas. Mesmo a maneira como as indicações são feitas no texto proporcionam uma abertura para que os estudantes tenham na professora uma fonte segura de auxílio no que ela solicita que seja corrigido.

Esta é uma situação que difere da apresentada na descrição do trabalho da professora Regina, que segundo os estudantes, oferece algumas ferramentas e recursos para a reescrita, contudo restringe a interlocução, a negociação. Os excertos apontam para o trabalho em uma perspectiva mais autônoma, na qual a autodescoberta parece ser o objetivo:

“A professora de inglês eu diria que ela não ajuda muito não. Ela... você vai, tipo assim ela fala uma pergunta basiquinhas, mas aí se você vai perguntar alguma palavra, alguma coisa que você não entendeu, ela fala para você pegar o dicionário. E às vezes você não sabe o que procurar. Você fica ‘Tá, eu tenho o dicionário, e agora, o que eu procuro aqui?’ A professora de inglês, geralmente só marca o que tá errado. Aí o que acontece é de um perguntar para o outro a resposta. Porque, tipo, eu não sei, a professora não me fala, não sei o que procurar no dicionário, então pergunto pra alguém. É tipo isso precisa de correção... Tipo você errou a palavra, a ortografia

da palavra, ela não entendeu que palavra era, se era outra palavra. Só não sabe como arrumar, as que você errou.” (Max – Entrevista 1)

“É usar dicionário. Fica meio perdida. Por aqueles símbolos lá. Tem uma tabela de símbolos em toda folha que a gente faz de *Writing*, ela coloca uma tabela de símbolos atrás. Daí ela coloca o símbolo, aí você já sabe o quê que você errou.” (Luana – Entrevista 1)

“Ela marca o que tá errado e aí a gente tem que descobrir como arrumar. Aí às vezes, a gente não sabe, aí na correção ela marca a mesma coisa. É, pergunto pra alguém... [...] A tabela ajuda a saber o que você errou.” (Sarah – Entrevista 1)

“Inglês tem uma tabelinha atrás da folha, que é um monte de sinaizinhos, e daí o significado deles, tipo de cada palavra...” (Markos – Entrevista 1)

“Daí, em inglês, em inglês a professora não ajuda muito assim, ela não ajuda muito. Tipo assim. eu acho que ela quer ajudar sabe... ela quer, tipo ‘ah, tente encontrar o erro vocês pra vocês tentarem consertar e tal...’ Só que se você sabe tipo assim, tá errado. O que tá errado não tem ideia, mas tá errado. Às vezes você só tipo troca uma palavra por outra que tem o mesmo significado e continua errado.” (Max – Entrevista 1)

“É, eu acho que pior é o inglês, porque a *Ms*. ela, tipo assim ela mostra o que a gente errou, mas que ela não mostra como. Em inglês quando eu vou corrigir o meu texto sai praticamente a mesma coisa que tava no começo. Tipo assim, ‘tá errado eu não sei como corrigir, vai isso mesmo’.” (Sarah – Entrevista 1)

“A (professora) de inglês tem uma tabela e daí a gente vai vendo.” (DG – Entrevista 1)

“A gente que tem que corrigir os erros. A *Ms*, tipo a *Ms* não dá...” (Hannah – Entrevista 1)

“É que a professora não, ela não quer, tipo, mostrar o que ela... Ela não quer mostrar a palavra que você tem que botar. Ao invés da professora falar, uma vez a professora falou assim ‘pega o dicionário’ ou ‘tá escrito na folha’.” (Fred – Entrevista 1)

“Ela não dá o peixe... ela quer ensinar a pescar.” (Moread – Entrevista 1)

“Sim. Um negócio legal do inglês também é que quando a gente não sabe uma palavra, a gente erra, sempre que a gente vai perguntar o que é aquela palavra pra *Ms*, ela normalmente dá o dicionário também.” (Derick – Entrevista 1)

“A professora no texto ela coloca uns sinais e atrás da folha ela coloca o significado de cada sinal...” (Cristiano – Entrevista 1)

“Em inglês a gente sempre tem uma tabela atrás, com os símbolos e o que ele significa tipo, ortografia errada, ponto, letra maiúscula.” (Elisa – Entrevista 1)

“Em inglês eu também tenho um pouquinho de dificuldade porque às vezes eu coloco vocabulário errado, tem que pesquisar no dicionário também.” (Mariana – Entrevista 1)

No trabalho de escrita conduzido pelo professor Juan, a reescrita, pela fala dos estudantes, tende a ser mais simples e muitas vezes desnecessária, pois está a contento na versão inicial. Há também a menção à correção feita pelo próprio professor, contudo o docente se faz acessível para auxiliar nas dúvidas que venham a surgir:

“Em português eu quase não reescrevo. O professor sempre entrega pra fazer, só que dependendo da quantidade de erros, por exemplo, faltou duas vírgulas, você escreveu 500 palavras, o professor não pede pra gente reescrever. Aí ele corrige bastante coisa na reescrita, às vezes as pessoas fazem os mesmos erros outra vez, aí ele já corrige e já entrega, tipo, depois da reescrita, nossa versão final.” (Jaqueline – Entrevista 1)

“É, em português eu também não reescrevo...” (Markos – Entrevista 1)

“Porque é mais fácil de escrever. Reescrita, às vezes até na mesma aula.” (Eduardo – Entrevista 1)

“Às vezes, eu reescrevo... Na aula de português, às vezes a gente faz o texto. Aí quem vai terminando, vai entregando pro professor. Ele corrige ali e dá a folha pra gente, alguns faz a reescrita.” (Melissa – Entrevista 1)

“Em português é complicado, porque nossa sala tem 30 e... 30 pessoas agora, o professor, ele fica andando de um lado pro outro às vezes ele para pra conversar com alguém, enfim...: Então em português é complicado, mas em português normalmente você sabe o que você errou. Você percebe ‘ah aqui acho que precisa uma vírgula, um acento’. Eu normalmente encho meu texto de vírgula, tem que tirar no final...” (Max – Entrevista 1)

“É, em português a gente vai corrigindo mais os acentos e pontuação, e se tem alguma coisa o professor deixa, por exemplo, “escreva menor o texto aí”. Já deixa o que tem que fazer.” (Moread – Entrevista 1)

“E também se a gente não entendeu alguma coisa da correção do professor de português, a gente pergunta pra ele normalmente.” (Derick – Entrevista 1)

“Geralmente a gente tem a primeira versão e a gente pode fazer a lápis ou a caneta e daí o professor corrige, aí ele entrega pra a gente de novo pra a gente passar a limpo e depois desta limpa ele, ele põe a nota final.” (Elisa – Entrevista 1)

“É, daí ele arruma os erros, e a gente daí faz uma versão original reescreve o que tá errado.” (Serena – Entrevista 1)

“E em português basicamente não tem nada demais, só arrumar a acentuação e espaço em branco que deixa na folha, rasura...” (Mariana – Entrevista 1)

Há, porém, uma fala dissonante e que menciona igualmente os três professores quando se trata de disponibilidade em sanar as dúvidas da aluna:

“E os três professores também quando a gente não entende o que tá errado, eles sempre explicam ‘ah, tá errado porque você tinha que ter posto isso aqui pra cá, essa palavra não tá certa’...” (Jaqueline – Entrevista 1)

Duas falas apresentam a mesma lacuna da parte dos professores, segundo os estudantes, a saber, falta uma revisão de escrita no início do ano letivo:

“A gente não sabe nada. E aí, por exemplo, dão um texto pra gente escrever no começo das aulas...” (Derick – Entrevista 1)

“É se fosse fazer uma revisãozinha, pra ir lembrando. Não precisa falar todo o conteúdo, mas só passar bem rápido.” (Moread – Entrevista 1)

Os pontos abordados pelos discentes mesclam aspectos positivos e negativos, porém tornam evidente que há um trabalho sendo executado, respeitando-se as perspectivas diversas e as características individuais de cada docente. Nos excertos da entrevista com os discentes, dois pontos ficam evidentes: há a compreensão por parte dos docentes com relação às práticas translíngues, contudo a correção é solicitada mesmo assim na maioria das vezes.

Analisando o que os discentes pensam sobre translinguagem, percebi que há alguns pontos mais salientes. Por exemplo, naquilo que os discentes pensam sobre as suas práticas

translúngues, especificamente no que diz respeito ao léxico, percebi que os estudantes as consideraram algo normal, bom, “genial”:

“[...] acho que é normal que a gente acabe fazendo [...]” (Jaqueline – Entrevista 1)

“Isso no fundo é bom [...]” (Eduardo – Entrevista 1)

“Eu não sei que acontece com outras pessoas, mas, tipo, às vezes eu me sinto muito gênio porque isso acontece.” (Max – Entrevista 1)

Ressalto que, embora os discentes não mencionem o uso específico de recursos semióticos quando o assunto era a translanguagem, isso não significa que sejam inexistentes. Atribuo isso ao fato de que, para os estudantes (e talvez para os professores também), a produção textual ainda é majoritariamente focada no registro padrão das línguas, o grafocêntrico. Isso ocorre possivelmente pelo ensino das línguas, ainda hoje, ser baseado na premissa de que a escrita deve ser feita na norma padrão da língua culta.

Embora os estudantes ainda considerem as práticas translúngues no léxico um “erro”, eles entendem que isso não interfere, não impede a comunicação, e que serão entendidos por seus interlocutores:

“Não, mas se colocar alguma coisa eles vão entender [...]” (Luana – Entrevista 1)

“Não que está certo você se manter misturando várias línguas, mas tipo assim, não é um erro 100% erro. (Max – Entrevista 1)

“Tipo, a gente vai continuar desenvolvendo nossa produção de texto e tal, mas na hora de falar a língua específica, às vezes a gente pode dar uma confusão. Isso não necessariamente é ruim.” (DG – Entrevista 1)

Se por um lado os discentes considerem translunguar uma prática normal, boa e “genial”, por outro lado, eles se sentem inseguros com relação à existência de espaços para essas práticas nas suas produções textuais. Eles temem ser penalizados, quer seja tendo que fazer a reescrita ou tendo desconto na nota daquela atividade:

“Mesmo que não seja um erro, a gente tem que corrigir também.” (Jaqueline – Entrevista 1)

“Tipo assim, que tinha que corrigir quando a gente fizesse, mas não tirar ponto. Não é culpa nossa também.” Sarah – Entrevista 1)

“É... na primeira versão normalmente, que é quando a gente erra por causa que depois disso sempre, que nem o Moread falou, eles sempre circulam e a gente sempre corrige. Mas na primeira versão normalmente a gente perde nota por causa disso.” (Derick – Entrevista 1)

Para que os discentes possam se sentir seguros ao fazer uso de práticas translíngues nas suas produções de texto, eles argumentam que algo que os ajudaria a superar isso seria se os professores conversassem com eles sobre translanguagem e concepções de erro:

“Então, eu acho que eles deveriam conversar com a gente para a gente se sentir mais seguro, entendeu”? Tipo, ‘não, eu errei, mas [...] é normal’. Pra gente saber que eles entendem a gente. E eu acho que (conversar sobre translanguagem) faz a gente ficar mais segura na produção de texto. Porque como a gente têm as três línguas e a gente vai produzir o texto, a gente tem que ficar procurando coisas daquela língua.

“[...] mas, por exemplo, assim, a gente escrever um texto, escrever umas partes em alemão, umas partes em inglês no texto de inglês, conversar sobre aquelas partes em específico, talvez.” (Moread – Entrevista 1)

Neste capítulo analisei e discuti tanto as instâncias nas quais ocorreu a prática translíngue, quanto às atitudes dos docentes e dos discentes com relação a essas práticas. No capítulo posterior concluo este trabalho trazendo as considerações finais.



## 5 TRANSFORMAÇÕES NAS FRONTEIRAS

### TO LIVE IN THE BORDERLANDS

To live in the Borderlands means / the mill with  
the razor white teeth wants to shred off / your  
olive-red skin, crush out the kernel, your heart /  
pound you pinch you roll you out / smelling like  
white bread but dead; / To survive the  
Borderlands / you must live *sin fronteras* / be a  
crossroads.

(ANZALDUA, 1999, p. 217)

Ao contemplar o processo que abrangeu a execução deste trabalho, em todas as suas etapas e nuances, reflito tanto sobre os meus objetivos como pesquisadora-autora, quanto para as contribuições que este estudo me proporcionou em termos de formação de identidade, e o papel social-humanitário como professora que sou.

Compreender a prática da translinguagem era um objetivo meu, de longa data, ao qual dei início na especialização e continuei algum tempo depois, no Mestrado. Ao ver os meus alunos fazendo uso da translinguagem (ainda sem saber bem o que era), eu buscava respostas para os motivos disso acontecer. A insegurança em “corrigir” essas práticas, muitas vezes com o sentimento de estar sendo injusta, e a necessidade de conhecer para ajudar meus alunos fez com que eu decidisse pelo assunto da translinguagem.

Diante do exposto, este trabalho buscou entender a prática da translinguagem em produções escritas em um contexto escolar multilíngue, tentando olhar principalmente para três pontos: as instâncias nas quais ocorreram as práticas translíngues nas produções escritas dos alunos, as atitudes dos docentes com relação a essas práticas e as atitudes dos discentes também com relação a essas práticas. Posto isso, trago os principais resultados desse trabalho, diante do que foi discutido no capítulo anterior, a respeito da ocorrência de práticas translíngues e as atitudes dos docentes e dos discentes com relação a essas práticas.

Com relação às instâncias nas quais ocorreram as práticas translíngues, percebi que elas aconteceram, com maior ou menor frequência, em diversos momentos na produção dos textos. Notei que as práticas translíngues eram utilizadas pelos estudantes, em um primeiro momento, pela identificação com grupos específicos, o que denominei *Translinguagem como*

*identificação*, categoria na qual a questão da identificação refletiu o desejo de afiliação, quer a culturas, grupos, ou comunidades.

Em um segundo momento, constatei que os estudantes translinguavam com o uso de construções de forma híbrida para construir sentido e serem entendidos na comunicação com seus interlocutores. A essa categoria chamei de *Translinguagem como estratégia*, de uso majoritariamente no campo do léxico.

E, em um terceiro momento, observei que tanto discentes quanto docentes faziam uso de recursos semióticos diversos para assim construir seus significados e serem entendidos. Essa terceira categoria nomeei *Translinguagem como multimodalidade*, cuja principal característica foi o emprego de emoticons, onomatopeias e desenhos. Ressalto que esses recursos semióticos foram utilizados predominantemente em LP, possivelmente devido à familiaridade dos alunos com a língua, às posturas dos professores e questões disciplinares.

No que tange às atitudes docentes no que diz respeito às práticas translíngues, notei que os pontos convergentes no trabalho dos professores foram o encaminhamento das propostas de produção textual e as devolutivas aos estudantes, tanto da primeira quanto da segunda versão. Também que os pontos divergentes tratavam da correção de textos e da negociação de práticas pedagógicas e linguísticas.

De forma específica, no caso da ocorrência de práticas translíngues, os professores adotaram diferentes atitudes com tocante à correção: 1) corrigindo sempre de forma direta; 2) corrigindo e dialogando sobre o texto; 3) corrigindo às vezes, outras não. Essas posturas distintas, além de influenciar a práxis da escrita, podem ter sua origem explicada por questões disciplinares ou curriculares, tal como a preparação dos estudantes para exames internacionais de proficiência, realizados em LA e LI. Outro fator que pode ter levado os docentes a agirem das maneiras como o fizeram foram os conceitos de língua/linguagem adotados por eles em suas práticas pedagógicas.

Quanto às atitudes dos discentes no que diz respeito às práticas translíngues, notei que eles consideraram a translinguagem algo bom, normal de acontecer, apesar de sentirem-se inseguros para fazer uso de práticas translíngues, uma vez que temiam ser penalizados de alguma forma na correção dos seus textos. Ainda viam a translinguagem como um “erro” e gostariam que os docentes conversassem com eles sobre práticas translíngues e concepções de erro.

Esses resultados me fazem refletir sobre as contribuições desta pesquisa para a área da Linguística Aplicada. Sob o ponto de vista acadêmico, este é um dos primeiros trabalhos que conheço a explorar a translinguagem em um espaço escolar multilíngue, que olha para as

atitudes, as ansiedades e para todo um arcabouço de consequências geradas a partir disso. Eu noto que há espaço para essa translinguagem ocorrer na escrita, uma vez que ainda se pensa muito mais a translinguagem na oralidade. Meu trabalho mostra possibilidades para que este tipo de discussão aconteça nos espaços escolares, e que outros estudos analisem outras formas disso acontecer, para que professores explorem mais o caráter translíngue nas práticas pedagógicas, discutindo concepções de língua, de erro, avaliações, ideologias linguísticas, considerando múltiplos contextos e identidades.

Em termos de contribuições para a prática docente, os meus achados ressaltam a necessidade de interlocuções sobre a preparação dos professores para esse tipo de encontro (translinguagem), para que eles não considerem isso só erro, mas que explorem os aspectos linguísticos com os alunos, proporcionando a eles possibilidades múltiplas de se expressarem. Que repensem também as avaliações, onde as práticas translíngues também ocorrem.

Além disso, o trabalho destaca a necessidade de preparar os professores para lidarem com isso em sala de aula, sem que seja sempre dito que é um erro, para discutir o conceito de erro, e para deixar mais claro para os alunos não só o que se espera, mas o porquê de certas coisas serem feitas em uma aula e em outra não. Vejo como importante trazer essa realidade do translinguajar para a prática do professor, para assim repensar a prática pedagógica, as avaliações. Vejo também como fundamental que docentes entendam como os estudantes pensam sobre isso, e que propiciem diálogos com os alunos, discutindo inclusive as suas próprias práticas de correção.

Pensando nas contribuições deste trabalho para a formação de professores, penso que ofertar na universidade disciplinas curriculares sobre translinguagem e mais disciplinas que explorem correção de textos seria muito importante no preparo para a prática pedagógica em sala de aula. Assim como abordar a temática em disciplinas de cursos de formação e extensão de professores, bem como nas questões curriculares que explorem mais conceitos de correção, de translinguagem, de multiletramentos e multimodalidades. Outro ponto relevante seria a organização de mais eventos (locais e internacionais) relacionados à temática, assim como o fomento de políticas públicas, promovendo acessibilidade. Sei que isso está acontecendo, mas meu trabalho reforça a necessidade de isso acontecer cada vez mais.

Ainda no campo da formação de professores, acho primordial propiciar aos professores diálogos com foco nos alunos do futuro, em contextos pós-pandemia, nos quais haverá outras e novas ansiedades, necessidades e olhares sobre a vida, onde a tecnologia será uma ferramenta quase que indispensável, e onde as relações entre indivíduos e grupos devem prevalecer para além da tela de um celular, um computador ou uma televisão. Os professores

em formação trabalharão com as gerações do futuro, muitas das quais nem nasceram ainda. Lançar um olhar e prospectar a sala de aula (tantas vezes virtual) e as práticas linguísticas que serão necessárias para atingir esses alunos é um trabalho que demanda, além de conhecimento, o preparo, a sensibilidade e a responsabilidade de lidar com vidas. Em múltiplos contextos, muitas vezes, a escola e os/as professores/as são as únicas possibilidades de resgate de afetos, de identidades, e mesmo de sobrevivência.

Olhando para a pesquisa em termos de limitações, percebo que talvez a principal seja a de que não houve observação minha nas aulas nas quais as produções escritas ocorreram. Isso não foi possível por conta do meu horário de trabalho ser concomitante as aulas dos/das professores/as participantes da pesquisa. Realmente acredito que se eu pudesse ter estado em sala de aula, acompanhando os momentos de produção de textos, tanto na versão inicial quanto na reescrita, eu poderia trazer outras contribuições a este trabalho. Diante dessa limitação, acredito haver espaço para futuras pesquisas sobre práticas translíngues, explorando tópicos e contextos similares, porém olhando mais para práticas de construção desses textos, para as interações entre docentes e discentes e para as negociações das práticas linguísticas em sala de aula.

Finalmente, quando penso em como este trabalho contribuiu para mim mesma, só posso dizer que foi transformador, tanto no âmbito pessoal quanto profissional. Não estou mais atuando na instituição na qual a pesquisa aconteceu, porém continuo desempenhando meu papel de professora em outros projetos. Este trabalho me propiciou rever concepções, repensar práticas pedagógicas, me proporcionando novas possibilidades no meu pensar e fazer docente. Faço minhas as palavras de García e Wei (2014) para tentar explicar como essa temática me transformou: “as lentes translíngues têm o potencial de transformar estruturas e práticas na educação bilíngue, com implicações para mudar a sociedade” (p.2).

Posso dizer, ainda, que este trabalho foi revelador, pois me oportunizou novas e múltiplas perspectivas em termos de autoconhecimento, crescimento pessoal e profissional, e me permitiu ampliar minha visão de mundo e ver a vida com outras lentes, em tempos de incertezas em diversos campos, mas especialmente no da educação. Essa pesquisa também me propiciou a certeza de querer seguir na prática docente.

Para além da sala de aula, esse estudo contribuiu para que eu me engajassem em questões relacionadas à Linguística Aplicada, buscando participar de debates, eventos e publicações, com o objetivo de estender esse engajamento para futuros projetos.

Como mencionei no início deste trabalho, a poesia de Glória Anzaldúa (1999), um belíssimo (e melancólico) exemplo de práticas translíngues, foi companhia constante nesse

processo de pesquisa e escrita, muitas vezes me fazendo sentir “nas fronteiras”, talvez não geopolíticas, mas certamente psicológicas. De igual forma me fez ressignificar a vida e as relações, pois foi desenvolvido, em parte, no período da pandemia da Covid-19, com todas as nuances que se possa imaginar.

## REFERÊNCIAS

ANZALDUA, G. **Borderlands / La Frontera: The new mestiza**. 2<sup>nd</sup> Ed. San Francisco: Aunt Lute Books, 1999.

ASCENZI-MORENO, L. Translanguaging and Responsive Assessment Adaptations: Emergent Bilingual Readers through the Lens of Possibility. **Language Arts**, Clemson, v. 95, n.6, Jul 2018.

BAKER, C. **Foundations of bilingual education and bilingualism**. Cambridge: Multilingual Matters LTD., 2001.

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. 3<sup>a</sup> ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BROWN, H.D. **Teaching by principles**: an interactive approach to language pedagogy. 3<sup>rd</sup> ed. New York: Pearson Education, 2007.

CANAGARAJAH, A.S. "Safe houses in the contact zone: Coping strategies of African American students in the academy." *College Composition and Communication*. 48 (2), p. 173-196.

CANAGARAJAH, A.S. Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. **Applied Linguistics Review**. Pensilvânia, n. 2 mai 2011a, p. 1-28.

CANAGARAJAH, A.S. Codemeshing in Academic Writing Identifying Teachable Strategies of Translanguaging. **The Modern Language Journal**. Fall 2011b. No. 3. Special Issue: Toward a Multilingual Approach in the Study of Multilingualism in School Contexts. p. 401-417.

CANAGARAJAH, A.S. **Translingual practice**: global Englishes and Cosmopolitan relations. Nova Iorque: Routledge, 2013.

CANAGARAJAH, A.S. "Blessed in my own way:" Pedagogical affordances for dialogical voice construction in multilingual student writing. **Journal of Second Language Writing** 27, March 2015. p. 122-139.

CANAGARAJAH, A.S. Addressing language statuses in the writing of multilingual students. In: SILVA, T.; WANG, Z. **Reconciling translingualism and second language writing** (ESL & Applied Linguistics Professional Series). Taylor and Francis. Edição do Kindle. 2020.

CANCELAS-OUVIÑA, L.P.; HOWARD, L. Writing in a foreign language. Jan 2004. **Research Gate**. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/318722526>. Acesso em: 06 jan. 2020

CARSTENS, A. Translanguaging as a vehicle for L2 acquisition and L1 development: students' perceptions. **Language Matters**. Pretoria, v. 47, n.2. jul 2016, p. 203-222.

CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L.P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 17, p. 133-144, 1991. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/view/3669>. Acesso em: 15 jul. 2018.

CONS, T. R. *Narrativas sobre a escrita: um estudo de caso múltiplo sobre as assessorias do Centro de Assessoria de Publicação Acadêmica (CAPA)*. Dissertação (Mestrado em Letras) Curitiba: UFPR, 2020. Disponível em <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=76583&idprograma=40001016016P7&anobase=2020&idtc=1569> Acesso em: 12 ago.2020.

COX, M.; WATSON, M. A Translingual Scholar and Second Language Writing Scholar Talk It Out: Steps Toward Reconciliation. In: SILVA, T.; WANG, Z. **Reconciling translingualism and second language writing** (ESL & Applied Linguistics Professional Series). Taylor and Francis. Edição do Kindle. 2020.

DINIZ DE FIGUEIREDO, E. H. To borrow or not to borrow: the use of English loanwords as slang on websites in Brazilian Portuguese: How English loanwords are used for creative slang in Brazilian Portuguese. **English Today** 104, Vol. 26, No. 4 (December 2010).

DONAHUE, T. It's Always Already About Language: Hopeful Paths for Productive Exchange Between Second Language Writing and Translingualism. In: SILVA, T.; WANG, Z. **Reconciling translingualism and second language writing** (ESL & Applied Linguistics Professional Series). Taylor and Francis. Edição do Kindle. 2020.

DUARTE, J. Translanguaging in mainstream education: a sociocultural approach. **International Journey of Bilingual Education and Bilingualism**. Londres, v.19 Set/ 2016. p.1-15.

EDE, L. Writing as a social process: a theoretical foundation of writing centers? **The Writing Center Journal**, 9(2), 3-13. Disponível em [www.jstor.org/stable/4344122](http://www.jstor.org/stable/4344122) Acesso em: 28 jul. 2020.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2001.

FERRARI, Z.A. O ensino da escrita em inglês como língua estrangeira: abordagens de processo e de gêneros discursivos. Dissertação (Mestrado em Letras). 2002. Disponível em <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/24585/d%20%20ferrari,%20zuleica%20agueda.pdf?sequence=1>. Acesso em: 06 jan. 2020.

FERRIS, D. Do There Really Have to be Two Sides? A Possible Path Forward for Translingual and Second Language Writing Scholars. In: SILVA, T.; WANG, Z. **Reconciling translingualism and second language writing** (ESL & Applied Linguistics Professional Series). Taylor and Francis. Edição do Kindle. 2020.



FREEMAN, A.; PRINGLE, I.; YALDEN, J. (ed.). **Learning to write: first language/second language**. Essex: Longman, 1983.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam** / Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

GALOR, A.L. Crenças, objetivos e usos de inglês de alunos do Celin-UFPR sob uma perspectiva de inglês como língua franca. Dissertação (Mestrado em Letras). 2020. Disponível em

<https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=2049&idprograma=40001016016P7&anobase=2020&idtc=1573>. Acesso em: 08 out.2020.

GARCEZ, P.M.; SCHULZ, L. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. **DELTA**, São Paulo, v. 31, n. spe, p. 1-34, 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502015000300003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502015000300003&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 15 jul. 2018.

GARCÍA, O. Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. *In*: MOHANTY, A.; PANDA, M.; PHILLIPSON, R.; SKTUNABB-KANGAS, T. **Multilingual Education for Social Justice: Globalising the local**. Nova Deli: Orient Blackswan, 2009. p. 128-145.

GARCÍA, O.; LEIVA, C. Theorizing and Enacting Translanguaging for Social Justice. *In*: BLACKLEDGE, A; CREESE, A. **Heteroglossia as practice and Pedagogy**. Nova Iorque: Springer, 2014. p. 109-215.

GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging: Language, Bilingualism and Education**. Londres: Palgrave Macmillan, 2014.

GEVERS, J. Two Sides of the Same Coin? The Complementary Role of Fixity and Fluidity Orientations in Writing Studies. *In*: SILVA, T.; WANG, Z. **Reconciling translanguaging and second language writing** (ESL & Applied Linguistics Professional Series). Taylor and Francis. Edição do Kindle. 2020.

GUEDES, A.P. Processos de aprendizagem da escrita em Língua Estrangeira. **Anais do SILEL**. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

HAIRSTON, M. The winds of change: Thomas Kuhn and the revolution in the teaching of writing. **College Composition and Communication**, Vol. 33, No. 1, February 1982. p. 76-88.

HALL, S. Introduction: Who needs 'Identity'? *In*: HALL, S.; DU GAY, P. (Ed.) **Questions of Cultural Identity**. Ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd., 1996. P. 1-17.

HAUS, C. Ensino de pronúncia sob a perspectiva do inglês como língua franca: crenças e práticas de professores de inglês do CELIN-UFPR. Dissertação (Mestrado em Letras). 2018. Disponível em <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/55453/R%20-%20D%20-%20CAMILA%20HAUS.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acesso em: 08 out.2020.

HENDRICKSON, J. M. Error Correction in Foreign Language Teaching: Recent Theory, Research, and Practice. *The Modern Language Journal*, Vol. 62, No. 8. (Dec., 1978), pp 387-398.

HUSSAIN, S.S. Teaching Writing to Second Language Learners: Bench-marking Strategies for Classroom. **Arab World English Journal (AWEJ)** Volume.8 Number.2 June, 2017. p. 208-227

HYLAND, K. **Second language writing**. New York: Cambridge University Press, 2013.

JACQUEMET, M. Transidiomatic practices: language and power in the age of globalization. **Language and communication**. São Francisco, n. 25, jul/2005. p. 257-277.

JEWITT, C. A multimodal perspective on textuality and contexts. **Pedagogy, Culture and Society**, 15/3. 2007, p. 275-289.

JORDÃO, C. M. O Ensino de Línguas Estrangeiras: de código a discurso. In: VAZ BONI, Valéria. **Tendências Contemporâneas no Ensino de Línguas**. União da Vitória: Kaygangue, 2006.

KUBOTA, R. Towards a Performative Commitment to Heterogeneity. In: SILVA, T.; WANG, Z. **Reconciling translanguaging and second language writing** (ESL & Applied Linguistics Professional Series). Taylor and Francis. Edição do Kindle. 2020.

LASAGABASTER, D.; GARCÍA, O. Translanguaging: towards a dynamic model of bilingualism at school. **Cultura y Educación: Culture and Education**. Londres, v.26, nov/2014. p. 9-16.

LEWIS, G.; JONES, B; BAKER, C. Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. **Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice**. Londres, v.18, n.7, out/2012, p. 641-654.

LUCENA, M. I. P.; NASCIMENTO, A.M. Práticas (trans)comunicativas contemporâneas: uma discussão sobre dois conceitos fundamentais. **Revista da Anpoll**. Florianópolis, n. 40, jan-jun/2016. p. 46-57.

MAHER, T.M. Shifting Discourses About Language and Identity Among Indigenous Teachers in Western Amazonia in the Wake of Policy Change. In: CAVALCANTI, M.C.; MAHER, T.M. (edit) **Multilingual Brazil: Language Resources, Identities and Ideologies in a Globalized World**. New York: Routledge, 2017. p. 41- 55.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. **Disinventing and Reconstituting Languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.

MACSWAN, J. A Multilingual Perspective on Translanguaging. **American Educational Research Journal**. Thousand Oaks, v. 54, n. 1, fev/2017. p. 167-201.

MARQUES, A.N. Práticas translíngues e colaborativas em um curso de inglês. Tese (Doutorado em Letras) 2018. Disponível em <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/58289/R%20-%20T%20->

%20ANDERSON%20NALEVAIKO%20MARQUES.pdf?sequence=1&isAllowed=y.  
Acesso em: 08 out.2020.

MARSON, I.C.V. Multiliteracies, translingual practice and English as a Língua Franca: decolonizing teacher education in a Public University in Brazil. Tese (Doutorado em Letras). 2019. Disponível em <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=37497&idprograma=40001016016P7&anobase=2019&idtc=1532> . Acesso em: 08 out.2020.

MATSUDA, A.; MATSUDA, P. K. World Englishes and the teaching of writing. **TESOL Quarterly**, 44(2), 2010, p. 369-374.

MCCRACKEN, M. **Translanguaging as a tool to preserve L1 languages and promote multilingualism**. Disponível em: [https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/57207/Proceedings\\_VSTS\\_IIIHoofdstuk\\_2.pdf?sequence=3](https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/57207/Proceedings_VSTS_IIIHoofdstuk_2.pdf?sequence=3). Acesso em: 07 jan. 2019.

MEGALE, A. H.; CAMARGO, H. R. E. Práticas translíngues: o repertório linguístico do sujeito bilíngue no século XXI. 2015. **Revista Tabuleiro de Letras**. Salvador, vol. 9, n. jun/2015.

MEGALE, A. H.; LIBERALI, F. Caminhos da educação bilíngue no Brasil: perspectivas da Linguística Aplicada. **Raído**, Dourados, MS, v. 10, n. 23, jul./dez. 2016. Disponível em <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/6021/3170>. Acesso em: 10 jul. 2018.

MOITA LOPES, L.P. **Tendências atuais da pesquisa na área de ensino/ aprendizagem de línguas no Brasil**. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11431>. Acesso em 12/06/2020.

MOITA LOPES, L.P. **Por uma linguística INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PENNYCOOK, A. **Language as a local practice**. New York, NY: Routledge, 2010.

PIRES-SANTOS, E. A Multilingual Life in Transit Between Two Monolingual Orders: a ‘Brasiguayan’ Students, Her linguistic Repertoire and her Translingual Practices. *In*: CAVALCANTI, M.C.; MAHER, T.M. (edit) **Multilingual Brazil: Language Resources, Identities and Ideologies in a Globalized World**. New York: Routledge, 2017. p. 105-119.

RAIMES, A. **Techniques in teaching writing**. New York: Oxford, 1983.

RIVERA, A.; MAZAK. C. Analyzing Student Perceptions on Translanguaging: a Case Study of a Puerto Rican University Classroom. Bogotá. **HOW**, vol. 24 n. 1, jan-jun/2017. p. 122-138.

ROCHA, C.H.; TANZI NETO, A. (orgs.) Dossiê Temático – Translinguagens: discurso, políticas e pedagogias. UFPR: Revista X. v. 15, n.1.2020.

RODRIGUES, J.N.; RANGEL, M. A leitura e a escrita: práticas sociais críticas e democráticas sob o enfoque de Paulo Freire. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, SP, v. 8. n. 1, 2013. Disponível em <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6479>. Acesso em: 29 jul. 2020.

RYOO, N. *Understanding Translanguaging and Identity among Korean Bilingual Adults*. 2017. 412 p. Tese de Doutorado. University of San Francisco. São Francisco, 2017.

SANTA-CLARA, A. O.; LEITÃO, S. **Escrita como Fórum Dialógico-Argumentativo de Constituição do Conhecimento**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24 (2), 2011, p.394-402.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. C. Bally e A. Sechehaye (Org.) com colaboração de A. Riedlinger, trad. A. Chelini, J. P. Paes e I. Blikstein. 3ª ed. São Paulo: Cultrix, 2001 [1916].

SILVA, T.; WANG, Z. **Introduction: Reconciling translangualism and second language writing**. (ESL & Applied Linguistics Professional Series). Taylor and Francis. Edição do Kindle. 2020.

SILVA, V. R. Práticas de linguagem em contexto de educação infantil bilíngue: um olhar com as lentes da translanguagem. **REVELLI**. Inhumas, v.9 n. 4, dez/2017.

TARDY, C. M. The Discursive Construction of “Translingualism vs. Second Language Writing”: What We’ve Created and How We Might Move On. *In*: SILVA, T.; WANG, Z. **Reconciling translangualism and second language writing** (ESL & Applied Linguistics Professional Series). Taylor and Francis. Edição do Kindle. 2020.

VELASCO, P.; GARCÍA, O. Translanguaging and the writing of bilingual learners. **Bilingual Research Journal**: The Journal of the National Association for Bilingual Education. Londres, v.37, abr/2014, p. 6-23.

VOGEL, S.; GARCÍA, O. **Translanguaging**. Oxford: Oxford University Press, 2017.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo, SP: Martins Fontes: 2001.

WEI, L. Translanguaging as a Practical Theory of Language. **Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2017.

WEI, L.; GARCÍA, O. **From Researching Translanguaging to Translanguaging Research**. Basel: Springer, 2016.

WILLIAMS, C. **Arfarniad o ddulliau dysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uwchradd ddwyieithog** [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education] (Unpublished PhD thesis). University of Wales, Bangor, 1994.

WILLIAMS, C. **A Language Gained: A Study of Language Immersion at 11-16 years of age**. University of Wales, Bangor, 2002.

WILLIAMS, C.; LOWRANCE-FAULHABER, E. Writing in young bilingual children: review of research. **Journal of Second Language Writing**. Volume 42 December 2018. p. 58-69.

WILLIAMS, J. **Teaching writing in second and foreign language**. New York: McGraw-Hill, 2005.

WRITERLY ENDEAVOR. **Social writing**. [s.l.] [s.d.] Disponível em <https://writerlyendeavor.wordpress.com/category/social-writing/> Acesso em: 27 jul. 2020

YIP, J.; GARCÍA, O. Translinguagens: Recomendações para Educadores. **Iberoamérica Social**: revista-red de estudios sociales IX. Sevilha, jan/2018, p. 164-177.

**ANEXO 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PROFESSORES**

- 1 Você poderia contar um pouco sobre a sua trajetória na instituição?
- 2 Como é trabalhar com alunos que estudam três línguas de forma concomitante, ao mesmo tempo?
- 3 Como é o trabalho com os professores de línguas?
- 4 O trabalho é desenvolvido de forma integrado, colaborativa ou fica mais restrito a área de cada um?
- 5 Qual é o conceito de língua que você adota ou que você acredita que permeia o seu trabalho? Você acha que, na cabeça da gente, a língua é separada em caixinhas, uma para cada língua, ou existe um repertório único que acessamos conforme a necessidade de uso e situação?
- 6 Como funciona o processo de produção dos textos dos alunos nas suas aulas?
- 7 Como você trabalha a questão da reescrita dos textos?
- 8 Já aconteceu de algum aluno estar fazendo uma produção de texto na tua disciplina e aí na produção de texto dele, ele transitar por outras línguas/linguagens?
- 9 Como você trata essa questão do uso de recursos linguísticos variados? Como é feita a devolutiva nesses casos? Como você avalia essas questões?
- 10 Você já havia ouvido ou lido a respeito de translíngua ou práticas translíngues?
- 11 Na sua opinião, qual a importância de se conhecer novas práticas ou possibilidades pedagógicas?

**ANEXO 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – ALUNOS**

- 1 Como é estudar três línguas ao mesmo tempo?
- 2 Você considera ter facilidade para produzir textos? Em qual ou quais línguas?
- 3 Você poderia descrever como, de que forma, aconteciam as produções de texto nas línguas?
- 4 Como funciona o seu processo de organização da escrita? Você planeja, organiza?
- 5 Como você se sentia no momento da primeira devolutiva dos textos?
- 6 Havia algum momento de reescrita desses textos? Como funcionava?
- 7 Quais você considera serem as ocorrências mais comuns nos seus textos (para a reescrita)?
- 8 Em algum momento você escreveu parte de um texto em uma língua que não era a alvo? Você percebeu no momento da escrita ou depois? Como lidou com isso?
- 9 Caso você tenha percebido, o que você fez? Caso contrário, como foi a devolutiva do professor com relação ao ocorrido?
- 10 Como foi participar dessa pesquisa sobre translinguagem?